

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Os Jovens e a Mentira:
Um estudo centrado em diferentes
momentos do percurso escolar

Marina Filipa Correia Martins

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Especialização em Formação Pessoal e Social
2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Os Jovens e a Mentira:
Um estudo centrado em diferentes
momentos do percurso escolar

Marina Filipa Correia Martins

Orientação: Professora Doutora Carolina Carvalho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Especialização em Formação Pessoal e Social

2009

À minha família...

Agradecimentos

Raros são os caminhos que percorremos sem percalços, dúvidas, ansiedades ou contratempos. É nesses momentos particulares, em que a vida fica em suspenso, que todos desejamos ter algo ou alguém que nos encoraje e encaminhe, e nos mostre não apenas o nosso objectivo, mas todo o caminho para chegar até ele. Orientar não significa simplificar ou desmistificar um dado objectivo, mas antes conduzir-nos até ele através de um exercício conjunto de esforço, perseverança e dedicação. Não posso por isso deixar de começar esta página tão gratificante do meu trabalho, sem agradecer profundamente o apoio, a entrega, a disponibilidade e a dedicação da Professora Doutora Carolina Carvalho, responsável pela orientação desta dissertação, que ao longo destes dois anos me acompanhou incansável, naquele que considero o maior e mais aprazível desafio que já conheci. Sem a sua ajuda, a sua vasta experiência académica e o seu imensurável conhecimento da vida, dificilmente teria sido possível aprender tanto, com tamanha satisfação. Por toda a confiança que em mim depositou, por tudo aquilo o que me ensinou e pela surpreendente capacidade de se aproximar das pessoas e de as fazer acreditar nas suas capacidades, o meu profundo e sincero obrigado.

Uma palavra de agradecimento e companheirismo a todos os colegas que comigo iniciaram esta aventura no curso de Mestrado em Formação Pessoal e Social, pessoas tão distintas e distantes, com quem partilhei momentos e experiências únicas, e a quem desejo as maiores felicidades. Um obrigado especial às minhas mestres mais queridas, Carla Fernandes e Teresa Hilário, companheiras de longas horas de trabalho, cujas vastas experiências pessoais e profissionais me enriqueceram enquanto pessoa.

À Professora Margarida Ferreira, que tenho tido a felicidade de encontrar em diversos contextos, outrora como minha orientadora de estágio e agora como colega de pós-graduação, uma palavra de apreço e orgulho pela sua coragem em embarcar nesta aventura. Um grande obrigado, pelo seu apoio incondicional na recolha de materiais fundamentais à execução deste trabalho e, sobretudo, pela amizade sincera que foi crescendo entre nós.

Por fim, dedico e agradeço este projecto à minha família, especial e meritariamente, aos meus pais, Luísa e Vítor, por sempre me terem dado todas as ferramentas, materiais e espirituais, para que pudesse aprender a desbravar o meu próprio caminho e a conquistar com orgulho, uma forma de estar na vida construída à vossa imagem e semelhança. Convosco, aprendi tudo o que sei e tudo o que sou, portanto este momento de alegria mais do que meu, é nosso!

Ao meu irmão Álvaro, companheiro de sempre e parte fundamental de mim, por ser o meu maior admirador crítico e por, na sua força e verticalidade, me recordar constantemente que devemos tudo aquilo que somos, à raiz comum que nos une.

À minha pequena Sílvia, com quem tanto aprendo todos os dias e cuja vivacidade e alegria permanentes, me contagiam de forma surpreendente.

Aos meus queridos avós, Fernanda e Veríssimo, por esses enormes braços sempre abertos para mim e por me ensinarem, com o vosso exemplo de força e união, que a vida se constrói e conquista todos os dias.

À minha avó Luísa, um obrigado especial, pela sua enorme coragem e capacidade de acompanhar e compreender os novos tempos e por sempre partilhar comigo, esta vontade de seguir em frente, procurar novos caminhos e ir mais além.

A todos os meus amigos que de alguma forma me ajudaram e se envolveram neste projecto, com as suas opiniões e exemplos de vida. À Vanessa, em especial, por sempre me ter vindo a acompanhar e por continuar, presente e acesa, em todos os momentos importantes.

Para concluir agradeço aos dois homens da minha vida, sem os quais nada faria sentido: Ao Pedro, meu namorado, que nestes últimos dez anos foi tantas vezes a minha força, a minha voz, a minha inspiração e o meu orgulho. Por todo o tempo e paciência que dedicaste a este projecto, muito, muito obrigada; E ao *James*, que não podia faltar, o nosso fiel companheiro, amigo e conselheiro de todos os dias.

A todos vós, muito obrigado!

Lisboa, 24 de Setembro de 2009

Marina Filipa Correia Martins

Resumo

Num momento em que, na nossa sociedade, se assiste continuamente a paradigmas verdadeiramente excepcionais de *verdade e mentira*, evidencia-se, dada à relativa escassez de estudos relacionados, a necessidade de compreender e acompanhar a leitura que os mais novos fazem destas questões. O trabalho agora apresentado tem como problemática geral, *As concepções que os jovens têm sobre a Mentira* e procura, através de uma metodologia de carácter misto, compreender as concepções que os jovens (adolescentes e pré-adolescentes) têm acerca da *Mentira*, consoante o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar.

Pretende-se, através da aplicação de entrevistas e questionários a um conjunto de 118 alunos de ambos os géneros e de diferentes anos lectivos (7º, 9º e 12º anos), clarificar a sua visão de *Mentira*, perceber o papel que pais, escola e pares, têm nesta dinâmica e compreender de que forma o reforço da relação *escola-família* pode contribuir para a diminuição de situações que envolvam a *Mentira* na adolescência e, eventualmente, ajudar a esclarecer a origem de determinados valores morais. Os dados recolhidos, permitiram desenvolver conclusões interessantes, evidenciando particularmente as diferenças de *género e nível de escolaridade*, na compreensão da problemática geral.

Os resultados vieram confirmar que a *Mentira*, enquanto ferramenta de uso diária nos discursos e acções humanas, se demarca indubitavelmente do plano de operações morais, aceites e valorizados na nossa sociedade. A clara noção apresentada por qualquer um dos participantes, de que a *Mentira*, embora por vezes utilizada e empregue para proveito próprio, é socialmente condenável e desconsiderada do ponto de vista ético, reafirma o lugar depreciativo que essa acção toma no quadro social de valores morais.

Apesar de existirem situações em que as diferenças de *género* são notórias, é essencialmente no que diz respeito ao *nível de escolaridade* e, conseqüentemente idade, que se notam as diferenças mais significativas nas concepções de *Mentira*.

Palavras-Chave: Concepção de *Mentira*; Jovens; Desenvolvimento Moral.

Abstract

In times like these when, in our society, there are continually, truly exceptional paradigms of truth and lies, it becomes clear, faced the scarcity of studies related, the need to understand and monitor the intuition that most of young people make of these issues.

The work presented here has as a general issue *The conceptions that young people have about Lies*, and it demands, through a mixed methodology, to understand the conceptions of young people about Lies, according to gender and in different times of their educational background.

It is intended, through the application of interviews and questionnaires to a restricted group of 118 students of different academic stages, to clarify its vision of lies, to understand the role that parents, school and peers, have in this dynamic and finally to understand how do the strengthening of the relationship between schools and families can contribute to the decrease of situations involving lies in adolescence and, possibly, how can this can help to clarify the origin of certain moral values.

The collected data, after being analysed and compared with the related literature, has developed interesting conclusions, particularly highlighting the gender differences and education level, understanding the general problem. The results confirmed that the lie as a tool to use in everyday discourse and human actions, it certainly is inconsistent with the plane of moral operations, accepted and valued in our society. The clear idea, showed by any of the participants, regardless of age, that lie, although sometimes used for private gain, is socially condemned and disregarded on ethical point of view, it reaffirms the dirtiness that this action takes on the moral values scenery. Although there are situations where the gender differences are notable, it is mainly through the school grade development and therefore age, that we can see the most significant differences in the conception of lie.

Key-Words: The conception of Lie; Youth; Moral Development.

Índice

• Agradecimentos	I
• Resumo	III
• <i>Abstract</i>	IV
• Índice	V
• Índice de Tabelas	VI
• Introdução	1
• Capítulo I – Revisão da Literatura	8
1.1 - A Mentira	8
1.2 - A Adolescência	15
1.3 - A Mentira na Adolescência	37
1.4 - Diferenças de Género na Aprendizagem dos Jovens	47
• Capítulo II – Metodologia	51
2.1 - Opções Metodológicas	51
2.2 - Participantes	55
2.3 - Instrumentos de Recolhas de Dados	58
2.4 - Recolha Documental	61
2.5 - Procedimento	61
• Capítulo III – Resultados	65
3.1 - Apresentação e Análise de Resultados	65
3.2 - Discussão de Resultados	90
• Capítulo IV – Conclusões	97
• Capítulo V - Considerações Finais	103
5.1 - Considerações Finais	103
5.2 - Validade e Limitações do Estudo	105
5.3 - Futuras linhas de Investigação	107
• Anexos	109
Anexo 1 - Guião de Entrevista	110
Anexo 2 - Guião de Questionário	129
• Bibliografia	139

Índice de Quadros

• Quadro I – Resultados de aplicação das Entrevistas	65
• Quadro II – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 1	68
• Quadro III – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 2	69
• Quadro IV – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 3	70
• Quadro V – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 4	70
• Quadro VI – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 5	71
• Quadro VII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 6	72
• Quadro VIII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 7	73
• Quadro IX – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 8	73
• Quadro X – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 9	74
• Quadro XI – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 10	75
• Quadro XII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 11	75
• Quadro XIII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 12	76

• Quadro XIV – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 13	77
• Quadro XV – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 14	78
• Quadro XVI – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 15	78
• Quadro XVII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 16	79
• Quadro XVIII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 17	80
• Quadro XIX – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 18	81
• Quadro XX – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 19	82
• Quadro XXI – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 20	83
• Quadro XXII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 21	84
• Quadro XXIII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 22	85
• Quadro XXIV – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 23	86
• Quadro XXV – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 24	87
• Quadro XXVI – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 25	88
• Quadro XXVII – Resultados de aplicação dos Questionários, relativos à questão 26	89

Introdução

Num momento em que, na nossa sociedade, se assiste continuamente a paradigmas verdadeiramente excepcionais de *verdade e mentira*, evidencia-se, dada a relativa escassez de estudos relacionados, a necessidade de compreender e acompanhar a leitura que os mais novos fazem destas questões.

O tema da presente dissertação de mestrado centra-se na problemática geral *Os Jovens e a Mentira* e tem como questão central de investigação, *As concepções que os jovens (pré-adolescentes e adolescentes) têm acerca da Mentira, em diferentes momentos do seu percurso escolar*. Trata-se de um tema que, inserido na área da Formação Pessoal e Social, se afigura pertinente e interessante, uma vez que pode representar um ponto de partida no delinear de estratégias de intervenção escolar e social, no sentido de permitir que professores e pais, reconhecendo as diferentes concepções de *Mentira* que encontram junto dos seus jovens de diferentes idades e/ou níveis de escolaridade, possam actuar de forma mais assertiva, de acordo com as características de cada indivíduo, grupo ou situação. Desta forma, contribuindo para uma educação mais pensada e focada no jovem, ter-se-á em vista um desenvolvimento pleno de valores cívicos e éticos, onde, nas diversas situações do quotidiano, se poderá explorar e valorizar sempre, a possibilidade de optar pela verdade.

O estudo da noção de mentira, além de fornecer subsídios que indicam o tipo de moral predominante, pode auxiliar no reconhecimento de possíveis transtornos pedagógicos causados pela acção de mentir e que interferem na relação professor-aluno e nas relações entre pares; a **acção** de mentir pode revelar a **noção** que está por trás de tal acto.

(Gomes & Chakur, 2005, p.41)

A questão da *Mentira* pode ainda, de forma oportuna, estabelecer uma curiosa relação com o leque de valores que os jovens, actualmente, adquirem através da sua relação com o mundo exterior. Numa sociedade, onde são diariamente apresentados ao mundo, novos casos nacionais e internacionais de temas relacionados com a questão da *Mentira* (como assaltos, raptos, corrupções, fraudes científicas, ou o próprio marketing que gere e envolve imagens e

aspirações dos jovens, como os padrões de beleza atribuídos ao mundo da moda, os alimentos milagrosos associados à estética corporal, as substâncias ilícitas associadas aos desempenhos desportivos, o recurso a certos produtos relacionados com as terapias alternativas, etc.), urge a necessidade de conhecer a visão que os mais jovens retêm destas questões. Por outro lado, vivendo-se uma época em que os adolescentes têm cada vez mais acesso e oportunidade de conhecer as verdadeiras linhas orientadoras de uma sociedade global, torna-se relevante tentar compreender de que forma estes futuros cidadãos conscientes e activos da nossa sociedade, reconhecem e encaram o emprego da *Mentira* nas mais diversas situações, que princípios lhes são transmitidos, ensinados ou valorizados pelas gerações antecessoras e que tipo de discurso moral e ético desenvolvem nesta fase de franca aprendizagem.

O presente estudo contou com a participação de 118 pré-adolescentes e adolescentes, de ambos os géneros e frequentadores dos, 7º, 9º e 12º anos de escolaridade, de escolas públicas da região de Lisboa, cujos depoimentos se tornaram essenciais nesta busca a respostas sobre a questão de como encaram, vêm e vivem a *Mentira* no seu quotidiano.

Enquadramento Conceptual

A *Mentira* é uma ferramenta curiosa, enigmática e interessante, perigosa quando mal aplicada mas indiscutivelmente útil quando bem conseguida. Mente-se por diversos motivos: por medo, vergonha, esquecimento ou engano; para se obter o que de outra forma não se consegue; para surpreender ou proteger alguém; para não enfrentar as consequências da verdade; ou simplesmente por se tratar de um acto quase reflexo nas banalidades do quotidiano de cada um. Mente-se em diversas situações e a diferentes pessoas: amigos, familiares, colegas, conhecidos ou estranhos; sobre nós, a nossa vida, o nosso trabalho, as nossas relações, o nosso universo e todos os outros que nele figuram. Mente-se de maneiras distintas: escondendo, enganando, fingindo, omitindo. Mente-se todos os dias. Por isto, por aquilo, por tudo e por nada. A *Mentira* faz parte da nossa vida enquanto peça fundamental da nossa personalidade, da nossa vivência, na nossa forma de nos relacionarmos com o mundo.

Enquanto adultos, empregamos a *Mentira*, conscientes da sua força, da sua potencialidade e das suas prováveis consequências. Escolhemos usá-la, reconhecendo os riscos que lhe são inerentes e assumimo-la constantemente na eterna busca da satisfação pessoal. Não obstante, ensinamos os mais jovens a não mentir, a escolher a verdade independentemente do carácter da situação. Mentimos ao induzi-los à própria verdade! Forçamos o desenhar de uma realidade que sabemos não ser de todo possível e mais grave, reprovamos junto deles o seu emprego, o seu recurso, a sua exploração.

Os jovens mentem porque aprendem com a sociedade a fazê-lo. De acordo com Manen e Levering (1996), mentir é uma acção aprendida, um fenómeno adquirido e cultural.

Numa realidade cultural como a nossa, onde a verdade, a franqueza e a justiça são valores tão importantes e considerados, mentir ou esconder a verdade torna-se uma manifestação condenável do ponto de vista ético e uma expressão moralmente reprovável e repreensível. Mentir é feio! No entanto é necessário por vezes, e até indispensável se a consequência da verdade chegar a ser mais devastadora para nós ou para alguém que amemos.

Esta ambiguidade é igualmente captada pelos mais novos que cedo compreendem que a *Mentira*, apesar de indevida e condenável, é recorrente no discurso dos adultos que tão veementemente a criticam.

Torna-se por isto importante, no âmbito deste estudo, tentar compreender como a *Mentira* é encarada e usada por entre os mais novos, de que forma a lêem no seu sistema de códigos morais e que consequências concebem para quem ultrapassa os limites da tão valorizada verdade.

A adolescência é, por excelência, a fase da vida em que surgem, em maior número e complexidade, situações novas, inesperadas e por vezes de difícil resolução, não só para os principais e directamente envolvidos intervenientes, os jovens, mas também para as suas famílias.

Situando-se aproximadamente, entre os 10 e os 20 anos de idade, a adolescência significa para a maioria dos indivíduos, um período de profundas modificações, tanto ao nível do desenvolvimento físico, com a modificação das formas do corpo devido ao aparecimento dos caracteres sexuais secundários, como em termos psicológicos e cognitivos, uma vez que a descoberta do sentimento de segurança e conforto nas sensações de liberdade e autonomia,

levam à abertura de um vasto leque de possibilidades até então desconhecidos. O jovem descobre finalmente o mundo!

Surge normalmente nesta fase, a tendência para procurar pares semelhantes e grupos de identificação entre os, até então, colegas de turma. Poderá dizer-se que nesta fase nascem genuinamente, primeiros laços de amizade. Estabelece-se para com o grupo, uma relação de plena confiança, concordância e identificação, passando os amigos a representar o principal padrão de referência na construção de valores.

Pela primeira vez a família é colocada em segundo plano e todas as normas, valores e regras por ela ditadas e, até então, aceites e indiscutíveis, são rapidamente arrumadas numa gaveta obscura, nascendo assim uma tremenda satisfação na necessidade de negar e contrariar os comportamentos e atitudes considerados socialmente correctos.

Também ao nível da escola, junto dos professores e educadores, a adolescência é sentida e aguardada com alguma relutância, pois espera-se que nessa fase os alunos revelem, ao contrário do que até então demonstravam, uma desvalorização do lado afectivo e do interesse pela descoberta orientada, nascendo assim um forte sentimento de obrigação e desinteresse por parte do jovem para com a escola.

O adolescente passa a contestar, a discutir, a argumentar e a defender os seus ideais. É nesta fase que ele opta por recorrer aos valores que lhe foram inculcados no âmbito educativo, familiar ou escolar, como sejam a verdade, a justiça, e a fidelidade ou, pelo contrário, é quando ele os questiona e distorce, procurando na sua negação e deturpação o passaporte de inclusão num grupo de semelhantes que o aceite e compreenda como igual.

O desenvolvimento moral e social na adolescência são temas frequentemente esquadrihados em trabalhos realizados nas áreas da educação, psicologia e desenvolvimento humano, profundamente debatidos entre os especialistas da matéria e magnificamente apresentados nas marcantes obras deixadas por nomes como *Lawrence Kohlberg*, *Jean Piaget* e *Erik Erikson*.

É sobretudo com base no legado literário por estes autores deixado, que se sustenta e desenvolve a presente dissertação. Também outros trabalhos recentes e mais directamente relacionados com o tema da *Mentira*, nomeadamente a tese de doutoramento apresentada por Vilar (2002),

intitulada “La mentira infantil: diagnóstico e intervención psicopedagógica” e a dissertação de mestrado de Martins (2007), denominada “As crianças e as mentiras: um estudo no 2º ciclo do ensino básico”, contribuíram fortemente para o fundamento do presente estudo.

A *Mentira* enquanto recurso de discursos, acções e comportamentos, procura aqui ser avaliada do ponto de vista ético e ser enquadrada no desenvolvimento moral e social dos jovens, pretendendo-se desta forma, situá-la no quadro de valores (i)morais da nossa sociedade e compreender a sua relevância no quotidiano de cada um.

Problema de Investigação

É nos valores embrionários da coexistência de vida humana, como a *Verdade*, a *Justiça* ou a *Igualdade*, que se reflecte a plenitude de toda uma sociedade.

Estes dogmas, variáveis e assumidamente distintos nas mais diversas culturas, são para a nossa realidade, o esqueleto do quadro moral de cada indivíduo e representam o modo como estes vivem e experimentam o mundo.

“... Quaisquer que sejam os valores que uma pessoa adquira, estes devem funcionar tão eficazmente quanto possível para que essa pessoa se relacione de maneira inteligente e satisfatória com o seu mundo interior e exterior.” (Raths, Harnin & Sidney, 1978). Foi com fundamento neste pressuposto que a ideia do problema de Investigação surgiu. Compreendendo aquilo que cada indivíduo entende por valor, a importância que lhe dá e a repercussão que tal pode vir a ter na sua vida, delinea-se o modo como cada um se relaciona com o mundo. Assumindo a *Verdade* como uma das máximas mais apreciada e valorizada na sociedade ocidental, nomeadamente a portuguesa, talvez valha a pena dedicar uma dissertação desta natureza a reflectir sobre os motivos pelos quais ela é tantas vezes testada e contrariada, as situações em que tal acontece e a forma como esta afronta a um valor tão estimado, se manifesta.

Assim, enquadrado no cerne do tema *Os Jovens e a Mentira*, o problema de investigação da presente dissertação, centra-se, nas concepções que os jovens (adolescentes e pré-adolescentes) têm acerca da Mentira, consoante o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar e procura, junto dos jovens e através de uma metodologia de carácter misto, compreender *O que é a mentira?; A quem se mente?; Quando se mente; Porque se mente?; Sobre o*

que se mente? De que formas se pode mentir? Quais as consequências da mentira?.

Questões de Investigação e Objectivos

Formulado o problema de investigação e esclarecidas as concepções de *Mentira* que se pretendem avaliar, desenharam-se, com base na revisão bibliográfica adjacente ao tema em estudo, as seguintes questões de investigação:

- a) Quais as concepções que os jovens têm sobre a Mentira?*
- b) Como variam as concepções que os jovens têm sobre a Mentira, nas diferentes etapas consideradas do seu desenvolvimento?*
- c) Existem diferenças nas concepções que rapazes e raparigas têm sobre a Mentira?*

Desta forma, procura-se compreender não só as concepções gerais que os jovens têm sobre o tema da *Mentira*, mas também se há diferenças nessas concepções consoante o nível escolar que os jovens inquiridos frequentam (os quais idealmente corresponderão a diferentes etapas no seu processo de desenvolvimento moral e social), assim como se existem diferenças significativas dessas mesmas concepções, mas de acordo com o género, ou seja, entre rapazes e raparigas.

Assim, e como forma de responder às questões de investigação apresentadas, formularam-se por fim, os seguintes objectivos de investigação:

- a) Identificar as concepções de Mentira dos jovens, tendo em vista o delinear de futuras formas de intervenção junto dos mesmos, em diferentes contextos de socialização;*
- b) Verificar as diferenças das concepções de Mentira dos jovens em diferentes momentos do seu desenvolvimento, atendendo aos seus eventuais efeitos nos diferentes contextos de socialização;*
- c) Averiguar se existem diferenças de género nas concepções de Mentira dos jovens e de que formas essas diferenças se reflectem no seu quotidiano;*

Estrutura do estudo

O presente estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos centrais, segundo as normas gerais para a realização de um trabalho académico desta natureza e de acordo com as orientações sugeridas em Azevedo (2008).

O trabalho tem início com a *Introdução*, espaço teórico onde é introduzido o tema e o problema desenvolvido e áreas estreitamente relacionadas, onde se apresentam os objectivos e questões de investigação e onde são abordados de forma breve os princípios reguladores do desenvolvimento do trabalho, os principais autores e estudos consultados e referidos.

No primeiro capítulo pode encontrar-se a *Revisão da Literatura*, onde de um modo mais completo e detalhado se revisitam alguns dos mais relevantes trabalhos empíricos desenvolvidos na área e cujos resultados vêm de alguma forma relacionar-se com os aqui apresentados.

No segundo capítulo, *Metodologia*, aborda-se o conjunto de métodos e materiais empregues no desenvolvimento da parte empírica do estudo, apresentando-se detalhadamente os instrumentos de recolha de dados e a forma como os mesmos são tratados. Reflecte-se ainda, neste capítulo, sobre as opções metodológicas assumidas, assim como se procede a uma breve caracterização tanto dos participantes, como do local onde o trabalho prático decorreu.

No terceiro capítulo, *Resultados*, procede-se directamente à apresentação dos resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, os quais se pretende que respondam às questões de investigação previamente formuladas, assim como à sua análise e posterior discussão.

No quarto capítulo, respeitante às *Conclusões* dá-se espaço à reflexão sobre os resultados obtidos no estudo e sobre a implicação que tais resultados poderão ter na visão geral do tema abordado, relacionando-os com diversos factores do contexto sociocultural onde se inserem.

Por fim, o quinto capítulo diz respeito às *Considerações Finais*, e é onde se procede ao incremento de pequenos apontamentos necessários à compreensão do trabalho desenvolvido, havendo ainda a espaço para explicar a validade e limitações do estudo, assim como revelar futuras possíveis linhas de investigação relacionadas com esta temática.

Capítulo I - Revisão da Literatura

1.1 - A Mentira

“Procede segundo máximas tais, que possam ao mesmo tempo tomar-se a si mesmas por objecto, como leis universais da natureza”
Kant (1960, p.34)

A palavra *Mentira*, ao longo dos tempos tão disseminada nas mais diferentes épocas, sociedades e culturas, tem origem no termo latino *mentice*, que significa em Língua Portuguesa, *imaginar* ou *inventar* (Lima, 2003).

No senso comum tido na nossa sociedade, a *Mentira* é uma acção ou declaração, tomada ou feita por alguém que, apesar de consciente da sua inverdade, aguarda com expectativa a possibilidade de que os outros possam acreditar nela e daí, eventualmente, vir a tirar algum proveito. “Quando dizemos que alguém é mentiroso, queremos dizer que ele ou ela não está a falar a verdade com o objectivo expresso de iludir, magoar, ou prejudicar outra pessoa ou com o propósito de tirar vantagem da situação” (Manen & Levering, 1996, p.184). Segundo Vivar (2002) há três condições essenciais para se poder afirmar que se está perante uma *Mentira*, “o que se diz deve ser falso, o indivíduo que o diz deve sabê-lo e deve querer que a outra pessoa que o escuta pense que é verdade” (p.21).

Entende-se por isso que a *Mentira*, na época e sociedade actual em que vivemos, é algo reprovável do ponto de vista ético, tendo em conta os padrões de *Justiça* e *Bem* valorizados na nossa cultura, e imoral do ponto de vista da natureza desonesta dos relacionamentos que se geram no ser humano, não só pelos conteúdos erróneos que se transmitem através dela, como também e sobretudo, pela intenção deliberada de quem a aplica, em enganar o outro, distorcendo a realidade. “Por definição, o mentiroso sabe a verdade – se não toda a verdade, pelo menos a verdade daquilo que pensa, sabe o que ele quer dizer, sabe a diferença entre aquilo que pensa e aquilo que diz: sabe que mente” (Derrida, 1996, p.13).

Santo Agostinho, referindo-se ao teor intencional da aplicação de uma *Mentira*, referia que “Quem enuncia um facto que lhe parece digno de crença ou acerca do qual forma opinião de que é verdadeiro, não mente, mesmo que o facto seja falso” (Ballone, p.1, 2006), quer isto dizer que, mais do que dizer uma

inverdade, a gravidade moral da *Mentira*, centra-se na intencionalidade com que tal acção é cometida (Derrida, 1996). E é precisamente essa intencionalidade, que só se verifica a partir de uma determinada etapa do desenvolvimento humano (daí se dizer que as crianças não mentem, na realidade, tal como referiu Piaget (1932) só quando o ser humano atingir a maturidade psicológica suficiente para compreender que a *Mentira* não é apenas o contrário da verdade, mas também a intencionalidade de fugir à verdade, é que os motivos que o levam a mentir realmente determinam o julgamento moral do uso da mentira) que desde sempre ocupou o pensamento de muitos filósofos, políticos e outros estudiosos de renome. Desde o grego Platão, que aceitava em certa medida a *Mentira* como uma situação permissível considerando-a uma virtude, quando aplicada para o bem comum, ou Nietzsche para quem a mesma era uma necessidade para que o Homem pudesse viver e superar a aspereza da realidade (Lima, 2003). Passando por Santo Agostinho, que foi amadurecendo a sua posição face à aceitabilidade da *Mentira* tornando-se progressivamente um crítico e opositor quase tão acérrimo como Kant, cuja soberba visão, inspirada na busca da verdade e honestidade das relações humanas, o levou por diversas ocasiões a criticar impiedosamente o acto de faltar à verdade, considerando mesmo as brincadeiras mais inocentes como algo de verdadeiramente abominável.

A veracidade é definida como dever de virtude de um ser humano consigo mesmo e a maior violação desse dever é a mentira considerada no sentido moral, isto é, como um vício moral, e definida como “inverdade intencional na manifestação dos pensamentos”.

(Kant, citado em Loparic, 2006, p.61)

Foram inúmeros, aqueles que ao longo das suas vidas abordaram a questão da *Mentira* e se ocuparam do seu estudo e das suas consequências para o sistema de valores pessoais e da sociedade. Muitos assumidamente contra o seu uso e a sua consideração nas relações sociais, outros defensores da sua utilidade em determinadas situações mas todos, em geral, influenciados pelo contexto social, político ou religioso, vigente na sua época. “Cada um deles, de acordo com as circunstâncias políticas em que se encontrava defendeu ou condenou o uso da mentira para acobertar suas convicções filosóficas políticas ou religiosas” (Lima, 2003, p.10).

As pessoas vivem entre pessoas e é com elas que aprendem quase tudo. Conhecem-se e relacionam-se de acordo com códigos invisíveis que, segundo Dwyer (2000), se traduzem em factores concretos, tais como a *proximidade* (tendemos a relacionarmo-nos com as pessoas que vivem próximo de nós ou com os colegas que se sentam ao nosso lado na sala de aula, por exemplo), a *similaridade* (tendemos preferencialmente a relacionarmo-nos com pessoas da mesma idade, género, etnia, estado civil, entre outros), a *aparência* (tendemos inicialmente a aproximarmo-nos de pessoas com boa aparência, afastando-nos instintivamente das que apresentam um aspecto exterior diferente do que é socialmente ou tradicionalmente considerado “normal”), a “*química*” *recíproca* (tendemos a aproximarmo-nos de pessoas que gostem de nós e a afastarmo-nos de outras que não simpatizem connosco), a *complementaridade* (tendemos a escolher relacionamentos que complementem a nossa personalidade) e a *competência* (tendemos a preferir pessoas inteligentes, competentes e capazes, a outras que não respondam com a mesma eficiência às questões com que se deparam). No entanto, quanto mais consistentes são as relações que estabelecemos com os outros, mais fortes são os desacordos, as discussões e os conflitos que se geram. Em todas as relações, sejam elas de que natureza forem, existem conflitos, os quais são implícitos à própria definição de relação interpessoal. O conflito em relações interpessoais, é algo inevitável e é tanto mais acentuado, quanto mais próximas essas pessoas forem (Dwyer, 2000). De acordo com a mesma autora, quando duas pessoas vivem juntas ou estão muito próximas uma da outra, as suas vidas tendem a estar de tal forma ligadas entre si que acabam por surgir inúmeras oportunidades de desacordos e conflitos. Quanto mais se conhece uma pessoa, mais espera do que ele ou ela poderá/deverá fazer, e maior é o confronto que se gera, se não se obtém dele/a o que se idealiza.

De acordo com Peterson (citado em Dwyer, 2000), os conflitos interpessoais ocorrem quando as acções de uma pessoa interferem com as acções de outra, ou seja, quando alguém faz ou diz algo que influencia ou tem consequências noutra pessoa. Desta forma, podemos pensar a *Mentira* como um conflito que se gera, pelo menos, entre duas pessoas, quando uma é levada a não dizer a verdade ou a omitir algo à outra. Numa situação de *Mentira* há um conflito de interesses, motivações e valores, que culmina na ocultação ou deturpação de

um facto, o que pode gerar desacordos, polémicas e, em última instância, conflitos interpessoais.

O próprio acto de não dizer a verdade é já, por si, o resultado de um conflito interior entre o peso da assunção da verdade e as possíveis consequências da *Mentira*. Quem escolhe mentir, partindo do pressuposto que o faz em consciência, opta pela possibilidade probabilística de não vir a ser descoberto, relativamente à certeza absoluta de ter que encarar as consequências, caso diga a verdade, facto que revela à partida um jogo de interesses trabalhado e uma capacidade de gestão de conflitos madura.

A *Mentira* nasceu assim, da necessidade de o Homem evitar conflitos e justificar determinadas acções socialmente condenáveis (Ruiz, 2007) e manteve-se sobretudo presente no seu discurso e conduta sempre que existe o receio de assumir responsabilidades trazidas pelas consequências dos seus actos, sempre que predominam sentimentos de insegurança ou falta de confiança, por questões patológicas ou, naturalmente por razões externas à sua vontade.

No entanto e independentemente das razões contextuais, a *Mentira* torna-se, à medida que crescemos, numa ferramenta cada vez mais útil e apetecível, estando presente no nosso discurso e pensamento, mesmo de forma involuntária, mais vezes do que aquelas que nos apercebemos. Actualmente o Homem chega a recorrer à *Mentira* cerca de duzentas vezes por dia e em média uma vez por cada cinco minutos (Carreteiro, 2004) o que nos indica que ela está presente no nosso inconsciente e que nos tenta, nos nossos raciocínios e nas nossas acções, de um modo quase autónomo.

Longe vão os tempos em que o dia das mentiras, 1 de Abril, consagrado entre os séculos XIII e XVI (Caniato, 2007), era esperado com ansiedade e festejado como um dia único e inigualável, onde cada um podia dar largas à imaginação e enganar e ludibriar os outros sem quaisquer consequências físicas ou morais. Hoje em dia a *Mentira* é um recurso vulgar, utilizado no dia-a-dia, pelo cônjuge que engana o outro, pelo aluno que esconde cábulas do professor, pelo político na sua campanha eleitoral ou pela publicidade enganosa nos meios de comunicação social. A *Mentira* tornou-se banal e o difícil, nos tempos que correm, é conseguir manter um discurso coerente sem cair nessa tentação,

seja para enfatizar o nosso ponto de vista, para sobrevalorizar a nossa acção, para disfarçar a nossa incompetência ou para descartar responsabilidades. “O poder de difusão da mentira sustenta-se na banalização da malignidade que atravessa a vida dos homens.” (Caniato, 2007, p.96)

Ruiz (2007) refere que o recurso à *Mentira* gera culpa e ansiedade no Homem e que, em casos extremos, pode tornar-se num ciclo vicioso alimentado pela necessidade de manter vivas histórias ou factos falsos outrora revelados. Quanto mais o Homem mente, maior é a necessidade que tem de voltar a mentir para corroborar o seu discurso e para manter uma aparência credível. Com a automatização da *Mentira*, desaparece o sentimento de culpa e utilizá-la frequentemente, torna-se uma forma de vida. “Uma mentira repetida mil vezes, acaba por converter-se numa verdade” (Goebbels citado em Ruiz, 2007, p.10).

A *Mentira* é uma acção fortemente criticada em diferentes culturas, por ir contra muitos dos padrões morais e éticos da maioria dos grupos sociais. Piaget (1932, p.1) refere que “toda a moral consiste num sistema de regras, sendo a essência da moralidade estudar o respeito que o indivíduo vai adquirindo por essas regras”. Muitos foram os estudiosos que, também na área da psicologia, se ocuparam do estudo da moralidade e do desenvolvimento moral, sendo hoje possível distinguir diferentes concepções sobre o tema, nomeadamente no que diz respeito à própria definição de moralidade e aos processos psicológicos que desencadeiam o seu desenvolvimento. (Lourenço, 2002)

No entender de uma abordagem de carácter psicanalítico, a moral encontra-se intimamente relacionada com as emoções e com os comportamentos gerados pelos sentimentos íntimos e privados, numa eterna batalha entre aquilo a que Freud chamava de *Princípio do Prazer* (repleto de tentações imorais) e o *Princípio da Realidade* (marcado pelas normas e condutas socialmente aceites e aprovadas). Já num contexto cognitivo-desenvolvimentista, frequentemente desenvolvido nos trabalhos de Kohlberg e Piaget, a moral centra-se sobretudo nos motivos e na justificação de acções havidas, isto é, nas razões cognitivas que estão por trás dos comportamentos e atitudes assumidos pelos indivíduos. Para os defensores da teoria da aprendizagem social, como Bandura, Watson e Skinner, a moralidade reside na acção moral e alcança-se através da persistente e meticulosa observação do mundo, do reforço positivo ou negativo

associado às acções cometidas e pela valorização prática e experimentação continuada de atitudes e comportamentos considerados morais. Em sentido lato, poderá sistematizar-se que a moralidade se refere à predisposição de um indivíduo para pensar e agir de acordo com princípios gerais de *Justiça*, *Bondade* e *Dever*, tendo em vista o bem comum acima do seu próprio benefício.

As pessoas verdadeiramente desenvolvidas de um ponto de vista moral são aquelas que se empenham na procura do bem comum, decidem em nome da justiça e do tratamento igualitário das pessoas e chegam mesmo a sacrificar a sua vida pelos outros.

(Colby e Damon, citados em Lourenço, 2002, p.32).

Assim, considerando-se a *Mentira* como algo que se insurge contra a verdade, a honestidade e a fidelidade das relações humanas, esta é, do ponto de vista moral, uma falta grave e condenável, julgada no campo das afrontas à serenidade e paz do próprio e deste para com os outros. “Para que as pessoas possam e saibam conviver, é condição fundamental que aprendam a ser verdadeiras entre si” (Kant, citado em Manen & Levering, 1996, p.83).

Mentir não se trata de uma capacidade inata, como respirar ou chorar, é antes algo aprendido (Manen & Levering, 1996), tal como se aprende a ir à casa de banho e a apertar os sapatos, e treinado, tal como se treina a ler, a escrever ou a raciocinar. Aprende-se a mentir em casa, na escola, na rua ou mesmo na televisão e internet. Trata-se de algo que é adquirido e incorporado através das relações que estabelecemos com o mundo exterior e, como tal, pode ser o reflexo do ambiente em que o indivíduo se desenvolve e cria. Admitindo que a *Mentira*, tal como sugere Jamous (1993, p.3) “surge como um acto de relacionamento social”, importa talvez questionar, não os valores do indivíduo que mente, mas antes aqueles que regem o seu contexto social, a sua família, a sua escola e a sua sociedade. “Para cada pessoa, os valores não são verdades longínquas e inacessíveis, mas o resultado do moldar do estilo de vida num certo conjunto de ambiente” (Valente, 1989, p. 5).

De que forma então, os cidadãos de hoje incorporam os valores que lhes chegam do meio exterior? Onde se manifesta o principal palco desse

ensinamento? Como se realiza essa transmissão de princípios e de que forma poderão essas aquisições atenuar o recurso à *Mentira*?

É fundamental que numa fase precoce do desenvolvimento humano, a família, a escola e também a própria sociedade, estejam preparadas e saibam implementar medidas que permitam junto dos mais novos, uma clarificação de valores eficaz, que vise um desenvolvimento pleno, mais esclarecido e consciente da missão moral de cada Homem na Terra. “A educação para os valores realiza-se em todos os momentos permeia o curriculum e também todas as interacções interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade.” (Valente, 1989, p. 1). Ensinar a não mentir, deve passar mais pelo esclarecimento dos conceitos de Justiça e Verdade, do que propriamente pela punição imediata e desprovida de qualquer significado. Nesse exercício de ensinamento das máximas que valorizamos, importa não só transmitir um conjunto de ideais e normas que se assumem e valorizam, mas também praticá-las frequentemente como algo que nos pertence e não como algo que nos foi emprestado, já que desse esforço, hoje absolutamente necessário, poderá resultar toda a conduta moral de um futuro cidadão. “O modo como cada um de nós responde a problemas relacionados com a ética e com a justiça social numa sociedade democrática é, normalmente, determinado pelo nosso sistema de valores” (Sprinthall & Collins, 2003, p.248)

Há, contudo excepções à Verdade, que acima do dever moral devem ser tidas em conta, nomeadamente quando está em questão qualquer causa de alguma forma mais valorizada que os próprios valores que a sociedade assume, como por exemplo, a ressalva da vida humana. “É que pode haver situações em que, longe de deverem ser seguidas, certas normas morais devem ser obrigatoriamente violadas para a justiça poder triunfar” (Lourenço, 2005, p.73). E mesmo em situações menos complexas, onde não esteja em causa a integridade física de alguém, deve existir a consciência de que “Na vida quotidiana há verdades que não são mencionáveis, que são irrelevantes, indiscretas ou desapropriadas; e, por isso, precisam de ser ultrapassadas ou ignoradas. De modo semelhante há mentiras inofensivas ou mentiras desculpáveis que são preferíveis à verdade” (Manen & Levering, 1996, p.194). Assim, encontrar um equilíbrio saudável entre as nuances da moralidade

humana, nomeadamente no que diz respeito à questão da *Mentira*, torna-se hoje um desafio inteligente e que exige, por parte de cada um dos peões da sociedade, algum esforço, bastante perseverança e muita criatividade.

1.2 - A Adolescência

*“É a idade dos grandes ideais ou do início das teorias,
além das simples adaptações presentes ao real”
(Piaget & Inhelder, 1993, p.117)*

A adolescência, enquanto período de desenvolvimento humano que actualmente reconhecemos como uma das mais fascinantes e enriquecedoras experiências do ponto de vista pessoal, tem vindo gradualmente a conquistar um lugar central em muitas sociedades e a tornar-se um relevante ponto de interesse dos estudos desenvolvidos nas áreas da Psicologia e das Ciências Sociais. No entanto, até ao presente século, a adolescência passou despercebida na grande maioria das culturas e povos de todo o mundo, chegando mesmo a haver regiões no planeta, onde não se encontrava, nos vocábulos locais, uma palavra que a definisse. “A adolescência foi reconhecida como um período de desenvolvimento humano, apenas, há relativamente pouco tempo” (Sprinthall & Collins, 2003, p.39). Na realidade é possível, hoje em dia, encontrar sub-culturas no seio de algumas sociedades em que ela ainda não é reconhecida.

Até aos inícios do século XX, salvo raras excepções, era frequente ver-se crianças com menos de dez anos de idade a trabalhar de manhã à noite em campos agrícolas, em fábricas e em minas, ou a combater em guerras e a sucumbir ao cansaço, morrendo muitas vezes em acidentes de trabalho ou de doenças derivadas das exigências que lhes eram impostas. (Sprinthall & Collins, 2003). Esta situação modificou-se, por fim, com a chegada da declaração universal dos direitos da criança, em 1959, que veio garantir o estatuto da criança enquanto ser em período de franca aprendizagem, reconhecer as suas necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas e assim permitir o alargamento da escolarização e educação formal até mais tarde. Começou então, a partir desta altura, a dar-se alguma atenção ao período de bruscas mudanças físicas e emocionais que ocorriam na fase final da infância e que demarcava a entrada na vida adulta. Delineou-se, por fim, a

existência de um período específico e distinto no percurso vivencial do Homem, a adolescência, começando a reconhecer-se a sua relevância nos diferentes domínios do desenvolvimento humano e na construção do futuro ser adulto.

Uma etapa especial do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é uma das mais fascinantes áreas de estudo da psicologia, revelando ao mundo o conhecimento possível daquele que permanece um dos maiores mistérios dos nossos tempos, o cérebro humano.

A adolescência enquanto período de desenvolvimento da vida do Homem, tem merecido especial incidência em estudos elaborados por nomes sonantes da realidade literária do século XX, como Sigmund Freud, Lawrence Kohlberg, Jean Piaget ou Erik Erikson, não só por ser uma fase que marca a transição da infância para a vida adulta, como também pelo vastíssimo leque de fenómenos físicos e psicológicos que nela se manifestam.

De acordo com a teoria proposta por *Erik Erikson* (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003) sobre o Desenvolvimento Psicossocial, baseada em aspectos de cariz biológico, individual e social, a adolescência ocupa uma posição central e fulcral na construção da identidade do ser humano. “Embora a construção da identidade se realize ao longo do ciclo da vida, constitui uma tarefa específica desta idade”. (Monteiro & Santos citados em Gonçalves & Gomes, 2004). São considerados nesta teoria, oito estádios psicossociais, perspectivados por sua vez, em oito faixas etárias que decorrem desde o nascimento até à morte. O núcleo de cada estágio considerado nesta teoria, representa uma crise básica que o indivíduo tem de resolver, a qual é predominante mas não exclusiva desse período de vida, estando a sua resolução associada à forma como foram ultrapassados os estádios anteriores e, por sua vez, tendo consequências na vivência dos estádios posteriores.

Sendo no período de tempo abrangido por esta fase da vida, a adolescência, que ocorre a transição da infância para a idade adulta, verificam-se ao nível deste estágio, denominado “Identidade versus Confusão”, importantes modificações físicas e psicológicas que resultam num estado de conflito geral gerado pela crise psicossocial que nele decorre.

Situada entre os 12 e os 20 anos de idade, aproximadamente, este estágio aborda a crise que se gera quando o indivíduo se depara com a aquisição de

uma identidade psicossocial, compreendendo-se a si próprio como ser individual, singular e peão autónomo do jogo social da vida. Influenciada pela forma como foram resolvidas as crises anteriores, esta etapa, como todas as restantes, poderá ser ultrapassada com maior ou menor sucesso, isto é, o jovem poderá conseguir integrar-se na sociedade e reconhecer tanto a sua identidade como o seu papel no mundo, experienciando diferentes papéis sociais, explorando diversas exigências institucionais, culturais, entre outras até então desconhecidas, ou, pelo contrário, poderá não estar preparado para assumir esse papel social acabando por revelar sentimentos de insegurança, confusão e atitudes negativas perante a vida, resultantes do bloqueio que se atravessa na direcção da construção da sua identidade.

Os motivos que estão na base deste sucesso/insucesso, podem ser explicados à luz da análise dos estádios anteriores, atravessados por esse indivíduo. Para além do fundamental papel da família nas primeiras fases do desenvolvimento da criança e da forma como esta contribuiu para a resolução de cada crise, a escola assume para os jovens, sobretudo durante a adolescência, uma posição determinante no modo como será ultrapassado este estágio.

A escola é o local onde os jovens se confrontam, pela primeira vez, com situações de convívio, partilha e conflito com outros similares, sem sentirem directamente atrás de si, uma figura que reconheçam como responsável pelos seus actos. Estão assim, pela primeira vez, entregues a si próprios, sendo responsáveis e responsabilizados pelas suas acções, obrigados a resolver problemas e aprendendo a assumir novos papéis.

As múltiplas relações existentes entre os jovens, e estes e os outros, constituem, por si, um terreno fértil para uma aprendizagem sistemática, onde podem experimentar os seus modos de relação, melhorando a qualidade da mesma para si e para os outros.”

(Valente, 1989, p.33).

Sobretudo na adolescência, quando começam a experimentar pequenos episódios similares aos da vida adulta, que envolvem valores e sentimentos como a lealdade, a amizade, a competição, a partilha, o altruísmo ou a discórdia, é fundamental que tenham na base da sua educação, uma estrutura sólida que lhes dê a confiança necessária para resolver de forma positiva a crise de identidade que atravessam. Essa estrutura sólida, envolve não só um

crescimento equilibrado ao longo do tempo, como também um ambiente familiar saudável, promotor de valores essenciais e estruturantes no desenvolvimento da criança culminando no sucesso da resolução de crises anteriores. “De todos os aspectos relacionados com o desenvolvimento do adolescente, quase nenhum deles é simultaneamente tão importante e ainda tão difícil de compreender como a questão dos valores” (Sprinthall & Collins, 2003, p.243).

Segundo a teoria de Erikson, uma criança, que tenha resolvido de forma positiva todas as crises contempladas nos seus estádios de desenvolvimento psicossocial, reveladora de confiança, autonomia, iniciativa e mestria terá, certamente fortes probabilidades de vir a revelar facilidade na interacção com os outros, fazendo-se rodear de uma panóplia de ferramentas-chave para a construção da sua identidade.

Sigmund Freud (Sprinthall & Collins, 2003), por sua vez, encara a adolescência numa perspectiva maturacionista e refere-se à mesma como sendo um período inevitavelmente difícil e turbulento, onde os jovens, providos de pulsões psicológicas instintivas inatas e muito fortes, lutam inconscientemente por encontrar um equilíbrio estável entre a sua postura natural e o padrão de comportamentos aceites do ponto de vista social. “Existe um permanente conflito entre as exigências instintivas e as da sociedade, mas este é um combate subterrâneo, no interior do indivíduo e geralmente sem o seu conhecimento” (Gleitman et al., 2003, p. 971)

De acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento humano descreve-se numa série de estádios psicosexuais e baseia-se num conjunto de pressões psicológicas de natureza sexual, que continuamente estimulam os indivíduos a manifestar diferentes tipos de comportamento que, nas sucessivas etapas da sua vida, são sujeitos ao julgamento e à aceitação social.

Especialmente na infância, até à adolescência, a progressão dos estádios ocorre com base na maturação física de cada indivíduo e com os aspectos que lhe vão sendo progressivamente aceites ou negados pela família e pela sociedade. “À medida que a maturação corporal da criança avança, verifica-se uma mudança inevitável naquilo que os pais permitem, proíbem ou exigem” (Gleitman et al., 2003, p.980)

Segundo Freud, o desenvolvimento da socialização do indivíduo durante a adolescência, passa pela orientação e canalização das suas pulsões instintivas para comportamentos socialmente aceites. É no entanto, precisamente neste processo de sintonia, no ajuste dos seus impulsos aos padrões de comportamento morais, que se gera toda a turbulência emocional que inevitavelmente acompanha a fase da adolescência.

Nesta fase da vida, final do *período de latência* durante o qual a sexualidade fálica da criança se mantém adormecida “período de relativa calma sexual que se prolonga dos cerca de cinco aos doze anos de idade” (Gleitman et al., 2003, p.983) e início do *estádio genital*, período em que, segundo Freud, o indivíduo já aprendeu a lidar com os seus sentimentos de natureza sexual, o aumento do desejo sexual, provocado pelas modificações físicas e hormonais típicas da puberdade, provocam uma onda de choque na sua estabilidade emocional. A necessidade emergente de encontrar uma figura do sexo oposto, diferente do pai ou mãe e amigos ou amigas do mesmo género, com quem sempre viveu em intimidade, com quem possa partilhar, de forma natural e socialmente aceite, a sua sexualidade, revela-se uma fonte de profundas inquietações. “Cada mudança gera automaticamente certa frustração e conflito, já que os anteriores modos de ter prazer são negados” (Gleitman et al. 2003, p. 980)

Para Sigmund Freud, toda a agitação característica desta fase, deve-se ao conjunto de transições sociais que sucedem e à gradual adaptação dos padrões psicológicos dos jovens, ao estabelecimento da ideia da possível existência de relações heterossexuais saudáveis e maduras na vida adulta. “Enquanto o homem viver na agitação criada pelos conflitos intrapsíquicos impulsivos não pode encontrar felicidade nem paz, pois onde há conflitos impulsivos existe sempre insatisfação, frustração e portanto – inevitavelmente – ambivalência” (Nacht, 1979, p.208).

Para os teóricos da aprendizagem social, nomeadamente Albert Bandura (Sprinthall & Collins, 2003), os comportamentos dos indivíduos são adquiridos através das suas experiências e não são devidos a factores internos ao organismo. A ligação que há entre um estímulo (determinada situação) e a respectiva resposta (comportamentos, atitudes, valores), é aprendida gradualmente desde o início da vida e as recompensas, os castigos e as

punições fortalecem as aprendizagens, assim como a observação directa dos outros em situações semelhantes.

Assim, no entender de Bandura, um eventual comportamento turbulento e anti-social de um jovem, resulta de um modelo aprendido ao longo da vida, provavelmente em meios familiares, escolares ou comunitários que envolveram a sua infância e não apenas numa fase característica do desenvolvimento humano. “Se existe ou não perturbação emocional acentuada, depende da forma como a cultura lida com a transição” (Gleitman et al., 2003, p. 842). Lerner e Galambos (citados em Menezes, 2005, p. 93) referem ainda que “as evidências não são consistentes com a frequente crença de que a adolescência é um prolongado período de tempestade e stress para a maioria dos indivíduos”.

Jean Piaget e Lawrence Kohlberg foram, indiscutivelmente, os grandes exploradores do desenvolvimento moral humano, tendo dado especial atenção à questão dos valores nas fases da infância e adolescência. Piaget, na sua magnífica obra “O Juízo Moral da Criança” (1932) alusivo ao desenvolvimento sócio-moral humano, apresenta as suas observações sobre o comportamento moral de crianças e os respectivos raciocínios e juízos sobre situações específicas, nomeadamente a *Mentira*, através da análise e da interpretação de questões e histórias simples, como por exemplo, “Porque razão não se deve copiar num exame ou fazer batota num jogo?” (Lourenço, 2002, p. 58).

Piaget pôde, a partir dos seus estudos, concluir que a moralidade de cada indivíduo se desenvolve com o passar do tempo, ao longo da infância e adolescência, à medida que este adquire novos potenciais nos campos, cognitivo e afectivo. Em traços gerais, Piaget caracterizou a moralidade infantil como *Heterónoma*, uma vez que, até que estejam convenientemente desenvolvidos factores de ordem cognitiva, afectiva e social, a criança, face a questões de cariz moral, não é capaz de pensar autonomamente, não sabe questionar as convenções socialmente estabelecidas e não consegue construir uma consciência moral independente dos adultos, revelando sempre um respeito unilateral pelas regras estabelecidas por figuras de autoridade, como os pais, os educadores, os polícias, entre outros. “As regras têm um valor coercivo, são sagradas, imutáveis e para se cumprirem sempre.” (Matta, 2001,

p. 295). Nesta fase, as acções morais são aplicadas com base no medo do castigo e da punição e não com intenção e consciência do que se deve e do que é correcto. “Um acto é avaliado em função do seu grau de conformidade material à lei e não em função das boas ou más intenções” (Matta, 2001, p. 296). Dominado o patamar heterónimo, da “obediência, coerção e respeito unilateral” (Lourenço, 2002, p. 49), o jovem começa a dar sinais de ser capaz de ultrapassar o egocentrismo que o caracterizou até então, descentrando-se de si e do seu ponto de vista e iniciando relações sociais baseadas na cooperação e no respeito mútuo. “Com os progressos da cooperação social entre crianças e os progressos operatórios correlativos, a criança chega a relações morais novas, fundadas no respeito mútuo e que conduzem a uma certa autonomia” (Piaget & Inhelder, 1993, p.114).

A moralidade *Autónoma* inicia-se assim, regra geral, na fase da pré-adolescência, pelos 11 ou 12 anos de idade (Lourenço, 2002), com a aquisição de novas capacidades cognitivas e o estabelecimento de diferentes laços afectivos e caracteriza-se pela crescente socialização baseada na cooperação, igualdade e respeito mútuo pelos outros. “É a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efectiva” (Piaget, citado em Gomes & Chakur, 2005, p.34). A partir daqui a moralidade de cada um, rege-se pelo reconhecimento autónomo de uma obrigação moral e pela coordenação de diferentes pontos de vista, mais do que pelo receio das consequências dos próprios actos.

À medida que o sujeito confronta seu ponto de vista com o de outras pessoas, vê-se obrigado a reflectir sobre suas próprias ideias e a buscar o refinamento ou o melhoramento das mesmas, através da construção de argumentos mais sólidos e complexos, o que transforma um processo cognitivo em uma actividade de ordem metacognitiva.

(Sampaio, 2007, p.587)

Segundo Piaget, a adolescência é assim, do ponto de vista moral, uma fase de transição entre as acções típicas da heteronomia e da autonomia, onde o sujeito aprende a descentrar-se do “eu” e ganhar visibilidade segundo outros planos e realidades, passando a agir intencionalmente de acordo com aquilo que é correcto, independentemente das consequências que tal acção lhe possa trazer.

Apesar de considerar o desenvolvimento moral, paralelo ao cognitivo e ao afectivo, Piaget rejeita contudo, a referência a verdadeiros estádios de desenvolvimento moral, dada a evidente variação deste conceito nas diversas culturas. “Não se pode falar de estádios globais definidos pela heteronomia ou pela autonomia, mas apenas em fases de heteronomia e de autonomia definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras” (Piaget, citado em Lourenço, 2002, p.53).

Tal como Piaget, também Kohlberg, na sua obra sobre a moralidade do ser humano, evidencia que o desenvolvimento moral está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo e afectivo e às interacções sociais estabelecidas ao longo da vida pelo indivíduo mas, ao contrário do primeiro, defende a existência de estádios concretos de raciocínio moral, sequenciais, hierarquicamente organizados e qualitativamente distintos. “O desenvolvimento processa-se de um nível mais simples para outro mais complexo, sendo invariável a sequência dos estádios” (Sprinthall & Collins, 2003, p.246).

Kohlberg recorreu a dilemas que correspondiam a conflitos de interesse entre valores morais e pediu aos participantes dos seus estudos, que descrevessem as razões que os levavam a tomar certas decisões. Mais do que a resposta dada ou a opção escolhida, Kohlberg procurava com os seus dilemas, conhecer os fundamentos cognitivos que estavam na base das respostas de cada indivíduo.

A teoria de Kohlberg concede ênfase especial, não às emoções morais, como geralmente acontece na teoria psicanalítica, não aos comportamentos morais considerados de um ponto de vista externo, como tende a ocorrer na teoria da aprendizagem social, mas antes às razões cognitivas que estão por detrás das acções aparentemente morais ou imorais.

(Lourenço, 2002, p. 69)

Desta forma, foi-lhe possível construir um diagrama de três níveis de raciocínio moral, contendo cada um deles, dois estádios distintos, por onde distribuía os diferentes sujeitos participantes dos seus estudos, com base nas suas posições face aos dilemas apresentados, sendo-lhe assim possível reconhecer por fim, a existência de uma evolução moral ao longo da vida humana. Segundo Lourenço (2002, p.75) “cada estádio reflecte um modo relativamente

estruturado de pensar as situações que envolvem questões de direitos e deveres, justiça e bem-estar do outro, algo a que se chama orientação moral”, orientação essa que por sua vez vem a expressar uma determinada perspectiva sócio-moral, ou seja, “o modo como cada um de nós distingue, coordena e hierarquiza os diferentes pontos de vista que estão envolvidos em situações onde os direitos e deveres de alguns, colidem com os deveres e direitos de outros” (Lourenço, 2005, p.79).

Assim, no primeiro nível considerado, pré-convencional, incluem-se, segundo o autor, todos os indivíduos cujas respostas e justificações se enquadrem numa realidade hedonista e egoísta, centradas no prazer e na satisfação das próprias necessidades. Neste nível espelham-se os estádios 1 (estádio do castigo e da obediência) e 2 (estádio do interesse e da troca), caracterizados pelas perspectivas *egocêntrica* e *instrumental*, respectivamente. Este nível de raciocínio moral é o correspondente ao da maioria das crianças, até aos dez anos de idade.

No nível intermédio, nível convencional, são integrados todos aqueles, cujas noções morais se vinculem ao cumprimento das convenções sociais, para que se possa ser aceite e bem-visto pelos outros. Neste nível incluem-se os estádios 3 (estádio do afecto e da aprovação interpessoal) e 4 (estádio do respeito pela lei e pela ordem), contextualizados nas respectivas visões sócio-morais, *relacional* e *legal*. É neste patamar, variável entre os estádios 3 e 4, que se encontram muitos jovens adolescentes e a grande maioria dos adultos.

No terceiro e último nível de raciocínio moral considerado na teoria do Kohlberg, o nível pós-convencional, prevalece como máxima de conduta de vida, o respeito pelas instituições sociais e pelos direitos humanos. Neste nível encontram-se os estádios 5 (estádio do respeito pelos princípios) e 6 (estádio dos princípios éticos), onde prevalecem as perspectivas morais, *contratual* e *universal*, respectivamente. Segundo o autor, muito poucas são as pessoas que alcançam este nível, distribuindo-se de entre essas, a maioria pelo estágio 5 e apenas algumas figuras históricas, como Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá e Martin Luther King terão chegado a alcançar o estágio 6.

Existe uma progressão desde uma moralidade primitiva, orientada por um medo pessoal do castigo ou pelo desejo de ganhos, passando por estádios em que o certo e o errado são definidos convencionalmente e

pelo que os outros dirão, até ao estágio mais elevado em que existem princípios morais interiorizados que passaram a ser nossos.

(Gleitman et al., 2003, p.816)

A adolescência encontra assim, na teoria de Kohlberg, um lugar centrado entre os níveis pré-convencional e convencional, abrangendo os estádios 1, 2 e 3 de raciocínio moral. No estágio 1, prevalece a orientação para o castigo e para a obediência, onde deve sempre optar-se pelas regras impostas pela vontade das figuras de autoridade e onde só existe o ponto de vista pessoal e o da própria autoridade. Já no estágio 2, onde impera a moralidade do oportunismo, do calculismo e dos interesses individualistas, o mais importante é ter ganhos materialistas e benefícios em tudo o que se faz, regendo-se os jovens neste estágio, por razões instrumentais, interesses, influências e favores (Lourenço, 2002, p.77). No nível pré-convencional, tanto o estágio 1 como o 2 revelam grandes semelhanças com a fase heterónoma referida por Piaget. No estágio 3, por sua vez, já mais semelhante à moralidade autónoma, reina a busca da aprovação interpessoal e a procura da melhor imagem do próprio, havendo a constante preocupação de se corresponder ao que “os outros” esperam da sua conduta, relativamente a aspectos como a decência, a afectividade, a honestidade e as motivações.

Fase de grandes mudanças

Situada na segunda década de vida de cada indivíduo, em geral entre os 10 e os 20 anos, aproximadamente, a adolescência manifesta-se não somente num nível físico e morfológico, mas também ao nível psíquico e relacional. O corpo modifica-se e simultaneamente, tudo na sua *cabeça* também começa a mudar: os pensamentos, os raciocínios, as certezas, as metas, os objectivos, todas as ideias que sempre foram “passadas e guardadas na cabeça”, normalmente pela mãe, surgem agora amarrotadas, desarrumadas, e, para a maioria, até começam a parecer demasiado simples ou desapropriadas dada a sua “nova condição”. Os adolescentes vivem geralmente desorientados e perdidos, no sufoco do reconhecimento de ainda não se sentirem como adultos mas também já não se verem no papel de crianças.

A adolescência é a idade da inserção do indivíduo na sociedade adulta. . . a pré-adolescência caracteriza-se, ao mesmo tempo, por uma aceleração

do crescimento fisiológico e somático e por esse abrir de valores às possibilidades novas, para as quais já se prepara o indivíduo, porque consegue antecipá-las, mercê dos novos instrumentos dedutivos.

(Piaget & Inhelder, 1993, p.133)

Os amigos assumem pela primeira vez, um papel privilegiado, quase exclusivo, na sua relação com o mundo. É através das fortes relações de amizade que se estabelecem na adolescência, que os jovens procuram definir a sua personalidade, moldando-se aos padrões vigentes da sua cultura juvenil e reafirmando, ou rejeitando, os valores até então ensinados no seio familiar. Dos laços que criam entre si, os adolescentes enraízam no seu sistema moral, comportamentos, atitudes e (pre)conceitos, os quais acabam por se tornar determinantes nas suas futuras condutas.

Enquanto jovens, o lazer e o convívio com os colegas tem uma importância primordial no seu processo de socialização e formação . . . as culturas juvenis são fortemente viradas para o lazer, de certa forma em oposição ao saber tradicional da escola e da família, que privilegia a ordem e a certeza, o ensino e a transmissão de conhecimentos e experiências entre pares.

(Machado Pais, citado em Azevedo, 2004, p.2)

A família, por sua vez, assiste, perplexa, à progressiva autonomia do seu adolescente, debatendo-se pela primeira vez contra o questionamento das suas próprias regras e normas habituais, presenciando afrontas à sua autoridade e confirmando, impotente, o gradual enfraquecimento do seu domínio.

É uma fase por vezes complicada, em que surgem, em maior número e complexidade, situações novas, inesperadas e por vezes de difícil resolução, não só para os principais e directamente envolvidos intervenientes, os jovens, mas também para as suas famílias e outros agentes educativos, nomeadamente, os professores. Actualmente reconhece-se que a dificuldade e turbulência associadas à fase da adolescência estão relacionadas com a adaptação dos jovens às transformações de ordem biológica, social, entre outras, por que têm de passar. “A agitação psicológica varia de certa forma em função do grau em que os adolescentes se adaptam às variadas transformações” (Sprinthall & Collins, 2003, p.40). Neste desequilíbrio súbito de

novas sensações, há os que superam esta fase de forma pacífica e natural, com o atento, experiente e adequado apoio da família e da escola, e há os que desesperam, sozinhos e desacompanhados, na busca do mais rápido e menos doloroso caminho de saída.

O crescente desejo de liberdade

Dadas todas as modificações físicas e emocionais experimentadas pelos adolescentes, nasce a certa altura nestes jovens, a descoberta do sentimento de segurança e conforto nas sensações de liberdade, autonomia e independência e, embora ainda cientes da importância da presença próxima dos pais, começam a procurar por entre amigos e jovens semelhantes, novas formas de socializar.

Ainda que os pais continuem tendo um grande peso durante a adolescência, à medida que os meninos e as meninas vão adquirindo autonomia, eles passam mais tempo com o grupo de iguais que se converte, no contexto de socialização, mais influente.

(Reichert & Wagner, 2007, p.294).

De acordo com a interpretação dos dicionários da Língua Portuguesa (1990; 2009), os conceitos de Autonomia - *liberdade moral, intelectual e económica do indivíduo que se administra segundo as suas próprias leis* – e de Independência - *faculdade de uma pessoa poder dispor de si livremente, fazendo ou deixando de fazer, por seu livre arbítrio, sendo responsável pelos seus actos* - são distintos e, apesar de serem vulgarmente usados como sinónimos, representam estados diferenciáveis. Desta forma, pode dizer-se que o adolescente se torna primeiro independente, experimentando as suas capacidades, aventurando-se por caminhos desconhecidos e aprendendo a assumir a responsabilidade das suas acções, para depois, gradualmente, se tornar autónomo aos diferentes níveis. Das múltiplas competências que se espera que o adolescente adquira durante esta passagem para a vida adulta, a *Autonomia* é uma das principais, sendo a *Independência* um meio para a atingir.

O desenvolvimento destas competências está intimamente ligado e é fortemente influenciado, pelos estilos educativos adoptados pelos pais, pelos valores e crenças das suas famílias e pela tradição das sociedades a que

pertencem. Por outro lado, também a auto-estima, as relações familiares e o ambiente emocional que envolve o adolescente, podem ser determinantes no processo de aquisição destas competências.

Seu desenvolvimento sofre a influência de variáveis internas, tais como auto-estima, percepção do ambiente, relações com autoridade e desejo para a independência, assim como sofre influência de variáveis externas, tais como: estrutura familiar, comunicação familiar, presença ou ausência de controle e o ambiente emocional que envolve o indivíduo.

(Reichert & Wagner, 2007, p.293)

Ainda nesta linha de pensamento, Noom (citado em Reichert & Wagner, 2007, p.293) define a Autonomia como a “habilidade para dirigir a própria vida, para definir metas, sentimentos de competência e habilidade para regular as próprias acções” e identifica três níveis de autonomia: *atitudinal*, *emocional* e *funcional*. A autonomia *atitudinal ou cognitiva* diz respeito, segundo o autor, à percepção de metas e objectivos, através capacidade de análise de oportunidades e desejos. Esta torna-se evidente quando os jovens são hábeis na definição das suas metas e capazes de pensar sobre seus actos; a autonomia *funcional* está relacionada com a capacidade de tomar decisões e tratar dos próprios assuntos sem a ajuda dos pais. É alcançada quando os adolescentes são capazes de desenvolver estratégias para atingir os seus objectivos; a autonomia *emocional*, a mais delicada, segundo o autor, refere-se ao gradual processo de independência dos pais. Esta ocorre apenas quando o adolescente tem a confiança de que pode definir os seus objectivos independentemente da opinião ou desejo da família. Para além das já referidas vertentes de autonomia, há ainda uma outra, talvez menos evidente mas de igual ou superior relevância, no processo individualização dos jovens no que diz respeito à capacidade de construírem os seus próprios juízos críticos com base num raciocínio lógico e independente e de assim conseguirem desenhar a sua própria conduta moral: “Os adolescentes conseguem obter com relativa facilidade a independência física e económica; todavia, podem considerar mais difícil alcançar uma outra dimensão da autonomia: *a autonomia dos valores*” (Sprinthall & Collins, 2003, p.332)

Neste sentido, considerando-se o processo de desenvolvimento de *Autonomia* como normal e saudável na fase da adolescência, cabe aos pais e à família

mais próxima, compreenderem que é natural a ocorrência de uma readaptação das relações familiares durante este período, “o processo de independência dos adolescentes implica uma transformação e não uma ruptura ou deterioração das relações familiares” (Sprinthall & Collins, 2003, p.323) e ceder, de vez em quando, às tentativas por eles levadas a cabo, reconhecendo que as típicas negociações feitas por parte do jovem, (para sair à noite; para aumentar a mesada; para ir de férias com os amigos; para convidar a namorada) revelam já por si, alguma maturidade no processo de autonomia. Nestes momentos iniciais da adolescência, em que *a verdade* é ainda ingenuamente exposta aos adultos, é fundamental ter a perícia de saber recompensar os jovens pela sua honestidade natural, mais do que limitar-lhes demasiado o “campo de acção” e assim contribuir para que na sua próxima tentativa de negociação, experimentem antes a *Mentira*.

Alguns comportamentos problemáticos

Quando a adolescência é recebida com alguma relutância por parte da família, o adolescente pode desenvolver mecanismos de defesa contra essa barreira praticamente intransponível, que impede seu normal desenvolvimento.

É frequente ouvir-se a expressão “comportamento anti-social” associada a um conjunto de atitudes de revolta e agressividade, como a raiva, o isolamento, a irritabilidade, o roubo, *a Mentira*, a agressão física e verbal, a evasão escolar ou a delinquência. “Nesse processo, é comum os jovens manifestarem ataques de raiva, isolarem-se em quartos fechados, buscarem apoio nos avós ou começarem a apresentar comportamentos sexuais desafiadores ou de risco.” (Wagner & Falcke, 2002, p.76).

Na realidade e de acordo com a revisão da literatura, estas manifestações não devem ser directamente associadas à “adolescência” enquanto fase (como muito se ouve dizer!), mas antes a uma “difícil adolescência”, quase sempre construída com a dispensável impaciência e incompreensão social.

Muitas vezes, o processo é despoletado pela crescente curiosidade e questionamento por parte dos filhos, o que leva a que alguns pais, apanhados de surpresa, se inquietem e incomodem com esse súbito interesse. Por falta de respostas, falta de paciência ou por quaisquer outras faltas, muitas vezes as questões ficam por responder e os jovens, revoltados, encontram nos actos

“anti-sociais”, diversas vezes referidos como comportamentos exteriorizados, a oportunidade reter a atenção dos pais.

De outro ponto de vista, é igualmente indicado como responsável pelos comportamentos problemáticos dos adolescentes, o tipo de comportamento que estes vêm em casa e que é valorizado no ambiente em que vivem.

Quando a criança, no seu processo de desenvolvimento, é exposta à agressividade, seja na forma de punição ou de violência dos pais ou familiares, pode ocorrer o desenvolvimento de sentimentos de hostilidade e desconfiança e percepções negativas em relação aos outros, particularmente no relacionamento com pares e professores, na escola, e com pais e irmãos, no contexto familiar.

(Szelbracikowski & Dessen, 2007, p.38).

De acordo com Edens, Cavell, Hughes e Weber (citados em Szelbracikowski & Dessen, 2007, p.35), “as práticas parentais em famílias de crianças com problemas de comportamento são caracterizadas, em sua maioria, por repressão, disciplina inconsistente, hostilidade, indiferença, negatividade, restrição emocional, pouca afectividade e apoio, punição e abuso parental”. Referem ainda que, “o uso de punição como prática educativa, além de não resolver os problemas de comportamento, leva a ressentimentos e a dificuldades na interacção entre pais e filhos” (Szelbracikowski & Dessen, 2007, p.35).

Assim, pode inferir-se que boas práticas parentais em relação às crianças são cruciais à promoção de comportamentos socialmente adequados e que, pelo contrário, as atitudes reprováveis dos pais podem vir a ter graves repercussões na vida futura dos filhos. A *Mentira*, nomeadamente, enquanto acto moralmente dubitável e enquanto fenómeno aprendido no convívio social, pode assim ser o reflexo daquilo que o adolescente vê e ouve em casa, e o seu emprego e utilização por parte dos jovens poderá vir da base de concepções morais vigentes no modelo familiar que lhe foi apresentado no decurso do seu crescimento.

A importância da Comunicação Familiar e dos Estilos Parentais na prevenção de comportamentos anti-sociais na Adolescência.

Tal como foi já referido, a adolescência é a fase da vida do ser humano em que, por regra, desponta o sentimento e o desejo de liberdade. Pode nascer,

nessa altura, uma disputa familiar muito ambígua, sobre o modo como os adolescentes experimentam a sua autonomia. Se por um lado os filhos querem “libertar-se” dos braços dos pais, por outro querem senti-los ainda perto, nas situações em que não conseguem assumir o controlo sozinhos. Tal como uma criança num baloiço, um adolescente espera sempre que o adulto se coloque numa posição suficientemente próxima de si, para o empurrar para voos mais altos, mas simultaneamente, longe o suficiente para que ninguém mais veja que é ainda preciso um pequeno empurrão. Também os pais agem de forma imprecisa nesta situação: por um lado reclamam que os filhos já são demasiado crescidos para serem tão dependentes, por outro bloqueiam-lhes o caminho, impedindo a sua independência.

Em algumas famílias, este processo é extremamente duro e dificilmente alguém, pais ou filhos, saem satisfeitos e ilesos dos conflitos que se geram, tanto devido ao excesso de autoridade, como ao total desprovimento dela. Noutras, sobretudo naquelas em que os pais são conscientes dos efeitos da sua conduta sobre o desenvolvimento da criança “o modo habitual como os pais exercem a sua autoridade, durante a infância, influencia os filhos em termos sociais e emocionais” (Baumrind & Elder citados em Sprinthall & Collins, 2003, p.306), a adolescência é vivida e encarada pela família com naturalidade, sendo facilitado, sobretudo ao jovem, a experimentação desta fase complicada do seu desenvolvimento.

Segundo Darling e Steinberg (citados em Oliveira & Marin, 2002, p.1) a parentalidade pode descrever-se como sendo “o conjunto de atitudes dos pais para com a criança, o qual define o clima emocional em que se expressam as várias práticas parentais”. Tal como o referido, a literatura respeitante à questão da adolescência e da parentalidade, indica que é necessária a flexibilização de fronteiras da autoridade dos pais durante a adolescência dos filhos, de forma a que se possa, com naturalidade e harmonia, vivenciar esse período sem grandes sobressaltos ao nível do relacionamento familiar. “Famílias com fronteiras mais flexíveis permitem que o adolescente possa transitar e experimentar-se livremente em diferentes territórios, aproximando-se quando sente-se inseguro e afastando-se para experienciar sua independência” (Wagner & Falcke, 2002, p.76).

Os pais, ao procurarem desenvolver o processo de socialização e autonomia dos filhos, recorrem a diferentes estratégias, as quais são representativas do seu estilo educativo. Numa situação ideal, esse processo deve supor um conjunto de negociações entre os pais e os filhos, onde os primeiros, ao exprimir os seus pontos de vista e valores devem aconselhar e tentar convencer (não impor!) os mais jovens a optarem pelas decisões que, dada a sua experiência, consideram mais correctas. Leviski (Rodrigues & Abeche, 2005) refere que os pais, ao oferecerem aos filhos um plano referencial daquilo que consideram correcto e aceitável em termos de autonomia e independência na fase da adolescência, estão a contribuir para que estes se revejam nas suas palavras e que reflectam sobre esses assuntos, tomando, por fim decisões próprias e centradas num pensamento estruturado e não apenas na contradição ou submissão ao desejo dos pais.

Neste sentido, tendo um adulto em vista, uma formação completa, pensada e estruturada para o seu filho adolescente, deve ao longo de todo o seu desenvolvimento, não só nesta fase, assumir um estilo parental equilibrado e saudável, que não entre nos campos do autoritarismo ou da permissividade excessivos. Ao referir-se à “existência de conexões a longo prazo entre o tipo de comportamento e os ambientes familiares dos adolescentes”, Baumrind (citada em Sprinthall & Collins, 2003, p.300) confirma que os estilos parentais apresentados durante a infância de uma criança, influenciam mais tarde, a personalidade do adolescente.

De acordo com Baldwin (Oliveira & Marin, 2002, p.2) um estilo parental *autoritário* é definido como “invariavelmente impositivo e hostil ou insensível aos interesses e vontades da criança”. É conhecido pela falta de diálogo, pela imposição de regras indiscutíveis e pelo estabelecimento de castigos e punições severos, sendo aquele que por ventura, será o que, mais dificuldades acresce, ao relacionamento familiar na fase da adolescência.

Dada a imposição demarcada pelos pais com este estilo e a sua posição assumidamente dura e inflexível, em aceitar qualquer tentativa de “libertação” dos filhos, reconhece-se, nestes últimos, a não interiorização dos valores apresentados pela família e adopção de atitudes de submissão absoluta ou revolta acentuada que podem revelar-se em comportamentos problemáticos, nomeadamente a *Mentira*. “Os pais autoritários fomentam valores de

conformidade e inibem valores de auto-direcção” (Reichert & Wagner, 2007, p.294).

Já um estilo parental extremamente permissivo é marcado sobretudo pela diminuta supervisão dos pais relativamente às normas estabelecidas no controlo que exercem sobre os filhos durante o seu processo de se tornarem indivíduos autónomos. “Apresentam-se mais como recursos que os seus filhos podem utilizar quando desejarem, do que como agentes activos e responsáveis pela influência no comportamento actual ou futuro dos filhos” (Cruz, 2005, p. 45). Notam-se elevados níveis de comunicação entre os pais e os adolescentes neste estilo relacional, no entanto são os pais que parecem adaptar-se aos filhos, na tentativa de identificar e satisfazer todas as suas necessidades e exigências. Este facto, embora aparentemente aliciante para o adolescente e facilitador para os pais na resolução de problemas familiares, pode reflectir-se negativamente em muitos aspectos na vida dos jovens, nomeadamente no que diz respeito à aceitação, reconhecimento e aplicação no seu quotidiano, de valores, normas e padrões éticos adquiridos com a sua experiência de vida.

É assim considerado, como a mais saudável e equilibrada *performance* parental, o estilo *autorizado* ou *competente* (Cruz, 2005, p. 46), que compreende um conjunto de pressupostos de respeito e concordância mútuos que assentam na comunicação de pais e filhos, onde os primeiros, de forma competente e eficaz, estabelecem os seus limites, sem contudo demarcar barreiras impeditivas de argumento e discussão. Num contexto familiar onde os pais adoptem esta estratégia, os filhos possuem um papel bastante mais activo na definição da sua própria conduta.

. . . os pais estimulam a independência e a individualidade dos filhos e dão explicações sobre as regras estabelecidas na família. Os pais se mostram como modelos, favorecendo ao filho captar a mensagem, interiorizando e utilizando-a quando necessário. Os pais utilizam o raciocínio, ensinam seus filhos a analisar as consequências de seus actos, promovendo, assim, valores de auto-direcção e valores pró-sociais.

(Rodrigues & Abeche, 2005)

É fundamental a adopção de um estilo parental coerente e razoável, para que situações cada vez mais frequentes como a *Mentira* na adolescência tendam a diminuir. “Nos estados limite, a mentira aparece frequentemente devido à falta

de barreiras externas que balizem o comportamento. Esta situação surge frequentemente em filhos de pais muito repressivos ou demasiadamente permissivos” (Carreteiro, 2004).

A comunicação existente no seio da família, entre os pais e os filhos adolescentes, é uma peça fundamental no estabelecimento ou reforço de relações familiares fortes e saudáveis. Se por um lado a comunicação pode ser apontada como o principal meio de discórdia no contexto da adolescência, pois é sobretudo através dela que os filhos fazem notar que estão em crescimento e que iniciam nessa fase, um percurso que talvez possa não agradar os pais, por outro lado, é igualmente através da comunicação que o mal estar, por ventura gerado no seio da família pela chegada da adolescência, pode e deve ser resolvido. Segundo Wagner e Falcke (2002, p.77), “é comunicando que os limites se apresentam nítidos e permeáveis para cada um dos membros do sistema familiar.”

A eficiência e a qualidade da comunicação que se estabelece entre os adolescentes e a sua família são igualmente determinantes na relação que se estabelece entre ambos. As investigações de Howard Barnes e David Olson (Sprinthall & Collins, 2003) relativas à comunicação entre a família e o adolescente, mostram que em ambientes familiares onde os pais favorecem a comunicação com os filhos, expressam atitudes emocionais positivas e delineiam uma educação fortemente assente em princípios orientadores, existem maiores probabilidades de se estabelecerem interações eficazes entre os membros da família, nomeadamente na ultrapassagem de situações críticas como as experienciadas durante a fase da adolescência.

Os adolescentes experimentam diferentes formas de abordar os pais, sobretudo quando pretendem, ou são forçados, a comunicar situações críticas ou que sabem que os vão incomodar. Assim, a escolha preferencial por um dos progenitores, a espera pelo dia mais oportuno, por um momento de bom humor, o tom e a entoação de voz que utilizam, a *mentira*, omissão, insistência ou chantagem, são algumas das estratégias mais recorrentes no discurso dos adolescentes, sobretudo se o padrão de comunicação habitual da família, for superficial ou mesmo nulo.

O lugar da Adolescência na Família actual

Ao longo dos tempos, o conceito de família e a própria estrutura familiar, tem vindo a sofrer profundas modificações a diversos níveis, assistindo-se hoje em dia, a uma definição mais próxima de um palco de ensinamentos de valores fundamentais à formação de cada indivíduo, assumido como um espaço de convívio, partilha, aprendizagem, segurança e afectividade, assim como um indispensável e insubstituível agente educativo das gerações mais novas, do que propriamente associada à transmissão de um apelido ou de uma carga genética, intimamente ligados aos interesses sociais de outros tempos. “Actualmente, os limites da família são definidos pelos laços de afectividade e intimidade que as pessoas mantêm umas com as outras, e não apenas pelo parentesco por consanguinidade ou pelo sistema legal que rege as relações familiares.” (Szelbracikowski & Dessen, 2007, p. 34).

Com a entrada da Mulher no mundo do trabalho, o quadro familiar alterou-se profundamente. O seio familiar era, até então, composto pelo Pai, ausente e distante (tanto física como psicologicamente), enquanto pilar responsável e responsabilizado pelo sustento e segurança da família; pela Mãe, enquanto figura basal afectiva, dedicada ao cuidado e educação das crianças; e pelos Filhos que rapidamente passavam de crianças a adultos, tal como refere Philippe Ariés (citado em Azevedo, 2004, p.2), “passava-se directamente de criança muito pequena a adulto jovem, sem passar pelas várias etapas da juventude de que eram talvez conhecidas antes da Idade Média e que se tornavam o aspecto essencial das sociedades evoluídas dos dias de hoje”.

A modificação dos padrões de vida estanques e das mentalidades fechadas, assim como a procura de melhores qualidades de vida e de igualdade de oportunidades, foram determinantes no lançamento da *Mulher* para a sociedade, onde conquistou um papel activo e reconhecido em posições de destaque nas mais diversas áreas, como a política, a educação ou o desporto, as quais se caracterizam ainda hoje, por um profundo enraizamento de hábitos deixados pela herança do “império masculino”.

Face às exigências físicas e psicológicas do quotidiano, a que passaram a estar sujeitas as mulheres, nomeadamente no que diz respeito à entrega e esforço que aplicam no dia-a-dia, no sentido de se superarem e afirmarem nessa nova situação de “Mulher para além de Mãe”, o estilo de vida dos

homens e das crianças, tem vindo, gradualmente, a sofrer significativas alterações.

Os *Homens*, sobretudo nas gerações já nascidas após esse período de mudança, começaram a adoptar uma postura, física e afectiva, mais próxima da família, aprendendo a aceitar o direito da *Mulher* ao trabalho e à vida social, e interiorizando algumas das novas regras de funcionamento da família moderna, nomeadamente na partilha de responsabilidades na educação dos filhos ou, ainda com alguma resistência, na aceitação do dever igualitário na divisão das tarefas domésticas (Balanco, 2004).

As crianças, por sua vez, ganharam mais atenção e espaço para crescer, sobretudo no período crítico da adolescência. Passaram a ocupar uma posição privilegiada de destaque, crescendo nas sociedades actuais a preocupação de assegurar um desenvolvimento saudável e enriquecedor nestas importantes fases da vida. No entanto, aprenderam a viver sem o colo da mãe, desde muito cedo e adaptaram-se ao ritmo e às exigências da vida dos pais. Hoje, interiorizam um novo padrão de regras e valores que, devido ao distanciamento relativo dos progenitores, fica muitas vezes a cargo dos média e dos amigos, uma vez que são canalizados para as escolas e espaços ocupacionais, desde muito pequenos e por longos períodos de tempo. “As relações entre os homens são menos valorizadas que as relações dos homens com as coisas”. (Salazar, citado em Rodrigues & Abeche, 2005).

Não obstante, a família, tal como a conhecemos na nossa sociedade e nos tempos que correm, deve apresentar-se como um agente primário de educação, das crianças e adolescentes que tem a seu cargo. “A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde decorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais” (Sprinthall & Collins, 2003, p.296). Esta educação, incumbida ao seio familiar, deve abranger, entre outras, a preparação para a socialização, isto é, a transmissão e apropriação de um conjunto de normas, valores e regras, usadas e valorizadas em sociedade e pelo grupo social a que pertence. De acordo com o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI “A família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a

ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e normas" (Delors, 1996, p.95).

As características de cada família influenciam e são fundamentais na construção da identidade dos jovens e em todo o processo de desenvolvimento moral e social, que ditarão a sua relação com o mundo exterior, além lar.

O relacionamento que se estabelece entre a família e o jovem adolescente será talvez, um dos factores mais decisivos no momento de este assumir as atitudes, posturas e comportamentos, nomeadamente acções morais, que adoptará como modelos para a sua vida futura. De acordo com Tremblay (Szelbracikowski & Dessen, 2007, p.34), "são os factores biológicos e sociais e as práticas parentais, que influenciam a origem, a manutenção e a evolução dos problemas de comportamento, incluindo os exteriorizados." Assim, o relacionamento estabelecido entre a família e o adolescente deve ser pensado e estruturado com base no respeito mútuo, na confiança e na liberdade de expressão, mas deve igualmente ponderar as possíveis implicações que uma má gestão dessas práticas parentais, possa ter sobre a conduta do adolescente. "Uma das importantes funções da família consiste em ajudar a estabelecer uma certa continuidade entre as aprendizagens da infância e as novas exigências da adolescência e da vida adulta" (Sprinthall & Collins, 2003, p.321)

Infelizmente, para muitos pais a noção de adolescência só surge quando o aspecto físico e a disponibilidade dos filhos, se modifica drasticamente e aqueles pequenos seres, fragmentos de si, se tornam rudes e difíceis de tratar. "As interacções familiares sofrem alterações, à medida que os adolescentes se vão tornando fisicamente mais maduros" (Sprinthall & Collins, 2003, p.309)

A componente psicológica, o desenvolvimento social e moral dos jovens enquanto seres individuais, em franco processo de crescimento e libertação, é frequentemente ignorada ou, ainda mais grave, desconhecida em muitos contextos familiares. Por esse motivo, por não se saber ouvir os prenúncios nem ler nas entrelinhas, crescem discussões acesas e violentos confrontos familiares em torno das questões da adolescência que são, afinal, naturais e perfeitamente superáveis, se bem preparadas e antecipadas pela família.

Devido às complexidades do mundo moderno, as rotinas dos adultos são com frequência muito diferentes das rotinas das crianças, sem pontos de

contacto fáceis entre elas. Por consequência, podemos esperar um razoável nível de perturbação, durante a adolescência, na nossa sociedade.

(Gleitman et al., 2003, p. 843)

São inúmeras as queixas que se ouvem dos comportamentos inadequados, das indisciplinas e das rebeldias dos jovens, no entanto são escassas, as medidas realistas anunciadas, para fazer face a essas questões. Tal como referem Cartes e McGoldrick (Wagner & Carpenedo, 2005), deve haver uma flexibilização das fronteiras familiares na fase de adolescência dos filhos, de forma a que todos sejam capazes de se adaptar gradualmente aos novos movimentos de independência dos adolescentes. Parece ser assim importante, que as famílias saibam partilhar com os seus filhos, as suas expectativas e receios sobre essa fase das suas vidas, e que ambos cooperem na busca de padrões de vida dignos e confortáveis, onde possam conviver e não apenas, sobreviver.

1.3 - A Mentira na Adolescência

*“A noção de mentira é um conjunto da moralidade, que se constrói e se faz presente dentro do universo infantil e escolar”
(Gomes & Chakur, 2005, p.1)*

Durante uma grande parte do desenvolvimento infantil do ser humano, parece não existir a capacidade de descentração do indivíduo em relação a si próprio, (característica que Piaget descreve como egocentrismo) nem a compreensão de que existe uma realidade diferente e independente do “eu”. É uma tarefa complexa, a de construir uma fronteira que nos separe do mundo exterior e nos individualize como seres com uma identidade própria e autónoma do resto do mundo. Desta forma, durante os primeiros anos de vida a criança é como um livro aberto que pais e educadores procuram ler, interpretar e por vezes até moldar, já que todo o seu “self”, termo repetidamente utilizado por Manen e Levering (1996) para descrever a personalidade e o ser pessoal de cada indivíduo, só pode ser extrapolado por terceiros e nunca relatado pelo próprio.

À medida que cresce, a criança desenvolve a sua capacidade comunicativa e começa a ser capaz de delimitar o seu “self”, de o guardar para si e de revelar apenas o que quer e quando quer. “Enquanto os pais geralmente dão aos filhos a impressão de que é bom dizer tudo, as crianças podem descobrir gradualmente que devem aprender a guardar algumas coisas para si” (Manen & Levering, 1996, p.186). Forma-se então a “autodemarkação”, frequentemente referida na literatura, que não é mais do que o estabelecimento de fronteiras entre o indivíduo e o resto do mundo. “Quando a criança aprende que os pensamentos e ideias podem ser mantidos dentro dela e não estarem acessíveis aos outros, a criança compreende que aqui está uma espécie de demarcação entre o seu mundo, que é “dentro” e o que é “fora”” (Manen & Levering, 1996, p.20). Fecha-se o “livro” outrora público e nasce assim uma identidade nova, privada e individual, que nos meandros da moralidade quotidiana, vai desbravando o seu próprio caminho.

A criança descobre com o desenvolvimento da linguagem, que pode brincar com as ideias, pensamentos e sentido das palavras e que pode dizer coisas mais ou menos verdadeiras. “A comunidade verbal fornece muito cedo no processo de socialização da criança uma infinidade de convenções sobre o que é certo e o que é errado.” (Prust & Gomide, 2007, p.54). A forma como ela passa a usar a sua linguagem em diferentes momentos e situações e o modo como o adulto recebe e se manifesta face a esse jogo de palavras, é fundamental para a interpretação que a criança faz do que é do que é aceite e tolerado ou do que é proibido e inadequado. Tal como refere Erikson (citado em Gleitman et al., 2003), à medida que interioriza os significados que lhe são transmitidos pelos adultos acerca daquilo que faz, a criança vai construindo a sua própria identidade.

Segundo Manen e Levering (1996) e de acordo com Bandura (citado em Sprinthall & Collins, 2003), é sobretudo devido à experiência de vida do indivíduo, ao seu relacionamento com o mundo e a questões de natureza social, nomeadamente os princípios que são valorizados no seio de uma determinada cultura, comunidade ou família, onde ele cresce e se desenvolve, que se constrói a sua verdadeira identidade. Do ponto de vista moral, é a partilha de experiências com o mundo social que envolve a criança, que a torna apta e capaz de sair da sua concha privativa e de alargar os seus horizontes,

reconhecendo a existência dos “outros” que a rodeiam e compreendendo a viabilidade da vida para além das suas fronteiras primordiais.

As trocas sociais que englobam o conjunto das reacções precedentes, porque são todas, ao mesmo tempo, individuais e interindividuais, dão lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, que passa de um estado de não coordenação ou de não diferenciação relativa, entre o ponto de vista próprio e o dos outros, a um estado de coordenação dos pontos de vista e de cooperação nas acções e informações.

(Piaget & Inhelder, 1993, p.116)

As primeiras manifestações do carácter moral de cada indivíduo, surgem a partir da forma como estes aprenderam, com os adultos e com a sociedade em geral, a lidar com determinadas questões, situações ou pensamentos para ele inéditos e considerados embaraçosos, vergonhosos, secretos, horríveis, assustadores, pouco próprios ou íntimos. “A criança torna-se moral quando cresce porque, através das suas relações com os adultos e, mais ainda, com os seus pares, ela forma e constrói noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais” (Lourenço, 2002, p.40).

Segundo Manen e Levering (1996, p.16) “As boas e as más acções de uma geração vivem, muitas vezes, durante sucessivas gerações”, ou seja, o desenvolvimento dos jovens passa pela aprendizagem e imitação dos padrões de comportamento dos adultos que lhes estão mais próximos. O comportamento moral como prática educativa é entendido por Gomide (2001, 2004) como “o processo de modelação de papéis sociais no que se relaciona principalmente à transmissão de normas e valores mediante modelo fornecido pelos pais.” (Prust & Gomide, 2007, p.55). Sentimentos limite e por vezes agonizantes, como o ódio, a culpa, a vergonha, o amor ou mesmo o desejo sexual, que surgem em determinada fase da vida, são, de acordo com Freud (citado em Sprinthall & Collins, 2003), progressivamente canalizados para um compartimento subconsciente da mente humana, onde, por imitação dos padrões sociais, vão sendo recalcados e oprimidos do lado interno da fronteira que os separa do resto do mundo. “À medida que a criança é ensinada a aceitar regras de delicadeza, discrição e graça social, ele ou ela aprende a reprimir certos sentimentos” (Manen & Levering, 1996, p.182). Por outro lado,

“à medida que o universo social da criança se expande, também aumenta o conjunto de ordens e proibições a que deve obedecer” (Gleitman et al., 2003, p. 811). É o momento a partir do qual, se inicia a luta interna e silenciosa, segundo Freud, presente em todos nós ao longo da vida, que alterna constantemente entre o querer e o dever e nos faz reprimir os desejos e as vontades, em prol daquilo que é socialmente considerado aceite e correcto.

É pois desta necessidade de constrangimento e obrigação moral (de esconder o que realmente se sente e dizer o que os outros querem ouvir) assim como do desejo de evitar o conflito com os adultos, que parecem surgir os primórdios da *Mentira*, do segredo e do encobrimento parcial da personalidade de cada criança.

As crianças são “ensinadas” que certos comportamentos e sentimentos são desagradáveis, vergonhosos, repulsivos e desaprovados. Todo o tipo de ordens e proibições, fazer e não fazer, o mais provável é que iniciem na criança certas ansiedades e, assim, a inclinação para tornar estes actos privados e secretos.

(Manen & Levering, 1996, p.165)

Matta (2001, p. 297) refere que “desde cedo a criança tem consciência do que é mentir”. Piaget (1932), nos seus estudos relativos às concepções de crianças sobre a *Mentira*, observou que é precoce no ser humano, a noção da importância de dizer a verdade, não por uma questão de valores e princípio éticos que as crianças não têm ainda clarificados, mas pela obediência devida aos adultos, pelo risco de quebrar a confiança mútua e pelo respeito à autoridade.

O ser humano adulto tem revelado, desde sempre na nossa sociedade, a preocupação inata em procurar a verdade e em transmitir essa máxima às gerações mais recentes. É frequente a concepção de que as crianças pequenas não mentem, no entanto, desde muito cedo se começa a repreender certas atitudes, como “fazer queixinhas” ou “dizer segredos em público” que são afinal os primeiros sintomas do sistema de valores morais do ser humano, que evidenciam a necessidade que a criança tem de seguir a verdade, corrigindo ou denunciando algo que pensa não estar correcto e fugindo, de forma inconsciente, à *Mentira* ao falseamento e ao engodo. Cedo se começa a querer ensinar os mais pequenos, sobre o valor da verdade e da honestidade

na interacção social, acabando por se assumir que eles têm já plenamente desenvolvida, a capacidade de distinguir o bem do mal, o certo do errado. Mas na realidade, quando a criança aprende o funcionamento da *Mentira*, ela não possui ainda o desenvolvimento moral suficiente para evitar fazê-lo. São necessárias muitas observações de comportamentos e acções morais, assim como diversificadas experiências práticas nesse campo, para que se desenvolva no Homem, um sentido moral capaz de tal julgamento. Para além disto e, segundo Manen e Levering, (1996), “No conceito da mentira não está apenas implantado um significado moral mas também presumida uma certa competência” (p.184). Assim, estar a afirmar que uma criança pequena mente deliberadamente, é estar a atribuir-lhe a capacidade de manipular conscientemente ideias e factos, na busca de um objectivo concreto, geralmente de benefício próprio, o que até determinada idade se sabe não ser possível. Segundo Wolff (citado em Manen & Levering, 1996, p.190), até aos cinco anos de idade o ser humano “é ainda confiante e transparente” e por isso não consegue mentir, nem sequer conhecer correctamente, os limites entre os distintos domínios do bem e do mal. “Podem fantasiar e contar histórias mas sem a consciência reflexiva que é possível manipular a realidade ficcional para representar erradamente a realidade factual” (Manen & Levering, 1996, p.185). Na faixa etária compreendida entre os cinco e os sete anos, porém, já se é capaz de reconhecer o que é correcto e aceitável e aquilo que deve ser evitado ou impedido, no entanto a mentira não é usada de forma intencional, nem percebida como algo que pode ter consequências benéficas ou prejudiciais, para nós ou para o resto do mundo.

No domínio da mentira, por exemplo, a criança recebe as instruções da veracidade muito antes de compreender o seu valor social, por falta de socialização suficiente e, por vezes, antes de poder distinguir o engano intencional das deformações do real devidas ao jogo simbólico ou ao simples desejo.

(Piaget & Inhelder, 1993, p.113).

Nesta fase já existe a “distinção entre a verdade e a falsidade mas ainda não é capaz de desenvolver uma perspectiva sobre as consequências da mentira.” (Manen & Levering, 1996, p.185). A partir dos sete anos de idade a *Mentira* toma já contornos mais precisos, sendo consciente a escolha entre a acção

correcta e a incorrecta e estando presente a ideia da existência de possíveis consequências que dessa opção possam advir. “A tendência à mentira é uma tendência natural, cuja espontaneidade e generalidade mostram quanto ela faz parte do pensamento egocêntrico da criança” (Piaget, citado em Gomes & Chakur, 2005, p.35). A criança já sabe mentir deliberadamente, e utiliza intencionalmente essa ferramenta para obter vantagens que de outro modo não consegue.

Apesar dos esforços dos adultos em evitar, por parte dos mais novos, situações de *Mentira* e segredo, são eles próprios, muitas vezes sem consciência e por força dos hábitos culturais, que dão o mote irrefutável de que por vezes a *Mentira* é preferível à verdade. “Pais e educadores são responsáveis por ensinarem às suas crianças formas subtis de suprimirem a sua honestidade” (Martins, 2007, p.42). Ao recorrerem a figuras e situações tão clássicas na nossa sociedade como o *Pai Natal*, o *Papão*, o *nariz do Pinóquio*, a *Cegonha de Paris*, o *Velho do Saco*, o *Lobo Mau*, a *Fada do Dente*, o *João Pestana* ou o *Pote de Ouro do final do Arco-Íris*, com o intuito de os mais novos se portarem bem, não fazerem asneiras e não contrariarem os pais, os adultos assumem, de forma quase inconsciente, um pacto com as crianças que um dia, por vezes mais cedo do que se espera, compreendem que andaram a ser ludibriadas. Nesse momento, a criança pode sentir-se traída, confusa e profundamente magoada, não só através da brusca desilusão que sofre com o desaparecimento súbito das figuras imaginárias que respeitava e idolatrava, como também pelas inúmeras vezes em que foi repreendida pelos adultos em torno do cliché *Mentir é feio!* Vendo-se confrontada com uma acção que considera proibida, grave e reprovável - a *Mentira* - sobretudo se vinda por parte dos pais, a criança acaba por se aperceber, aos poucos, que no mundo dos crescidos a *Mentira* é mais frequente e menos grave do que pensava. “Se a princípio a criança aceita que não se pode dizer mentiras, progressivamente percebe que, em algumas situações, a sinceridade pode ser pior do que a mentira” (Matta, 2001, p.296)

Quando chega à adolescência, o jovem teve já diversas experiências relacionadas com a *Mentira* e, devido ao progressivo desenvolvimento por que passa, tanto do ponto de vista cognitivo, como afectivo e social, ele torna-se capaz de a entender, mesmo que não compreenda ainda bem porquê, como

uma acção indevida e pouco aceite do ponto de vista moral e ético, embora útil e relativamente vulgar em determinados contextos sócio-culturais.

Na adolescência o indivíduo torna-se “capaz de raciocinar correctamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita”, tornando-se assim “capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal” (Piaget & Inhelder, 1993, p.118). Esta mudança no raciocínio e na percepção que o jovem tem sobre a vida, nomeadamente sobre a verdade e a *Mentira*, revela-se de extrema importância não só dos pontos de vista cognitivo e social, como também para o seu desenvolvimento moral.

Tal como afirma Piaget (citado em Gomes & Chakur, 2005, p.42) “a veracidade deixa assim, pouco a pouco, de ser um dever imposto pela heteronomia para tornar-se um bem encarado como tal pela consciência pessoal autónoma”. Daqui em diante, o jovem começa a conseguir vislumbrar com algum discernimento, o conjunto de normas e princípios éticos, por vezes difusos e ambíguos, do campo da moral. “O mundo dos valores tanto pode permanecer também aquém das fronteiras da realidade concreta e perceptível como, pelo contrário, abrir-se para todas as possibilidades interindividuais ou sociais” (Piaget & Inhelder, 1993, p.132).

A questão da *Mentira* na adolescência está intimamente ligada às já referidas teorias de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Segundo dados referidos em Sprinthall e Collins (2003), relativos a estudos desenvolvidos em torno desta teoria, entre os 10 e os 13 anos de idade, na pré-adolescência, o nível de raciocínio moral predominante é aquele que Kohlberg designou de pré-convencional e os estádios respectivos, 1 e 2, são equitativamente ocupados pelos referidos participantes do estudo, o que indica que os valores morais nestas idades incidem mais nas “coisas” do que nas pessoas ou em ideais. Neste sentido, e centralizando a teoria de Kohlberg num valor moral tão estimado na nossa sociedade, como a *Verdade*, pode dizer-se que a *Mentira* é, nesta fase da vida, encarada como algo feio e reprovável que deve ser automaticamente punida de forma exemplar. Quando confrontada com a possibilidade de mentir, uma criança nesta fase deverá responder algo entre *Não devemos mentir porque depois somos castigados!* (raciocínio típico do

estádio 1) e *Não devemos mentir a menos que ganhemos algo com isso!* (raciocínio típico do estágio 2).

Entre os 13 e os 14 anos de idade, o raciocínio moral dos jovens incide equitativamente nos níveis 2 e 3, estando já claramente, na fronteira entre o nível pré-convencional e o convencional. Embora já haja tendência para querer actuar de forma a parecer bem aos outros, a grande maioria dos adolescentes com estas idades, no que diz respeito a escolhas relacionadas com os valores, dão ainda grande importância a aspectos materialistas que visam a satisfação dos seus interesses pessoais. Nesta fase, quando questionados sobre o valor da acção de mentir, diriam algo entre *Não devemos mentir a menos que ganhemos algo com isso!* (raciocínio típico do estágio 2) e *Não devemos mentir porque depois não acreditam em nós!* (raciocínio típico do estágio 3).

Entre os 16 e os 18 anos de idade, o estágio 3, no nível convencional, torna-se claramente o mais concorrido, sendo praticamente o único com incidências. Tal como referem Sprinthall & Collins (2003, p.258), “No estágio 3 o ponto de referência é o grupo social; o pensamento, nesta altura, é dirigido pelas outras pessoas”, nestas idades os valores morais residem sobretudo nas boas acções e no encontro das expectativas dos outros. Assim, é frequente ouvir-se dizer, por jovens com idades compreendidas entre as referidas sobre a validade da mentira que, *Não devemos mentir porque depois não acreditam em nós!* (raciocínio típico do estágio 3).

Já na recta final da adolescência, perto dos 20 anos de idade, verifica-se uma incidência predominante, tanto no estágio 3, como também já no estágio 4, típico das acções orientadas para o dever próprio, para o respeito pela ordem social. Nesta fase já será possível ouvir-se com alguma frequência, *Não devemos mentir porque mentir é incorrecto!* (raciocínio típico do estágio 4), o que revela que há de facto, uma evolução progressiva do raciocínio moral, ao longo da adolescência.

Contudo, e independentemente daquilo que se diz e que se pensa em cada altura da vida, há, na realidade, aquilo que se faz. “Para Kohlberg, tal como o raciocínio lógico é condição necessária, mas não suficiente para um juízo moral elevado, também um juízo moral maduro é condição necessária mas não suficiente para uma acção moral madura.” (Valente, 1989, p.17). Quer isto dizer que, sobretudo na adolescência, o juízo moral e a acção moral não andam

necessariamente emparelhados. No entanto, Valente (1989) acrescenta ainda que “embora a relação entre estágio moral e comportamento não seja biunívoca, existem indicações fortes, a partir dos vários estudos, de que existe uma relação funcional entre o estágio de desenvolvimento moral e o modo como nos comportamos.” (p.18)

Independentemente da idade, do contexto, da concepção de verdade ou *Mentira* e do nível de raciocínio moral atribuído, é frequente, segundo Carreteiro (2004), os adolescentes descobrirem que, em determinadas situações, a *Mentira* pode ser aceite e até servir de ferramenta para os ilibar de certas responsabilidades.

A *Mentira* na adolescência é sobretudo utilizada como recurso para evitar situações embaraçosas, por exemplo quando os jovens contornam uma exposição previsivelmente ridícula e dispensável em frente a outras pessoas, mas também é muito utilizada em situações em que está em causa a defesa da privacidade ou intimidade do adolescente. De um modo geral, a *Mentira* nesta fase da vida, surge sobretudo, na procura de uma progressiva independência dos pais ou outros adultos, não só do ponto de vista físico, através da ocultação de situações que reconhecem como incómodas, nomeadamente, *onde estiveram, a que horas chegaram, onde gastaram o dinheiro ou com quem saíram*, como também do ponto de vista psicológico, iniciando uma vida paralela e omitindo problemas graves muitas vezes relacionados com drogas, álcool, sexo, entre outros. É também frequente nas culturas juvenis, sobretudo nas relações estabelecidas entre os próprios adolescentes, o recurso às chamadas “mentiras brancas”, que não são mais do que elaborados puzzles intelectuais, onde a escolha delicada das palavras mais adequadas a cada situação, encobre dissimuladamente a verdade que se pretende disfarçar ou enfatiza uma inverdade que se deseja realçar.

Dentro dos limites acima delineados, a *Mentira* na adolescência é actualmente encarada na nossa sociedade como um comportamento normal e relativamente esperado para essas idades.

No entanto, ocorre com alguma frequência um deslumbamento desmesurado e incontrolável dos adolescentes pelo recurso à *Mentira* e, sobretudo, pelos efeitos que a mesma demonstra na relativização da assunção de responsabilidades por parte dos jovens. Esta atitude pode revelar-se

principalmente preocupante, se o adolescente ultrapassar com facilidade os seus limites aceitáveis e chegar mesmo a usá-la como um vício (a chamada “mitomania”), como forma de saciar a curiosidade dos adultos e assim fugir de forma continuada, aos seus deveres, obrigações e responsabilidades éticas, pessoais e sociais.

De um modo geral, na nossa realidade socio-cultural, a *Mentira*, tal como o roubo, as fugas de casa, as faltas à escola, o consumo de substâncias ilícitas, e tantos outros casos frequentemente praticados durante a adolescência, é encarada como um acto “anti-social” e, se empregue de forma continuada, pode mesmo reconhecer-se como um distúrbio de conduta pessoal. “Comportamento anti-social é definido como todo aquele que causa prejuízo a si ou ao outro, incluindo aí a mentira, a piromania, o furto de património, a evasão escolar, o uso de drogas, o comportamento agressivo, além dos delitos leves e graves” (Prust & Gomide, 2007, p.55).

De acordo com o Comité de adolescência da sociedade uruguaia de pediatria (2002), os distúrbios de conduta desenvolvem-se ao longo da infância, por factores tão diversos como o modelo familiar do jovem “o adolescente é o espelho em que se revê cada família” (Comité de adolescência de la sociedad uruguay de pediatria, 2002, p.1) ou o próprio temperamento pessoal do adolescente, mas fazem-se notar com maior evidência por volta dos 14 ou 15 anos de idade, sobretudo nos indivíduos do sexo masculino com dificuldades de aprendizagem e défices de atenção.

São motivos reconhecidos deste tipo de atitudes “anti-sociais”, a incapacidade de gestão de conflitos psíquicos e a inability de lidar com sentimentos como a frustração ou a injustiça, tão presentes durante a adolescência “Muitas vezes a mentira é um sintoma que expressa a profunda convicção de que não se é compreendido” (Comité de adolescência de la sociedad uruguay de pediatria, 2002, p.2)

A família e todo o restante contexto de socialização do adolescente, como os amigos ou pares, os seus ídolos e os próprios meios de comunicação social, são cruciais na adopção de uma atitude social mais, ou menos, bem vista.

Desta forma pode concluir-se que a conduta parental exercida ao longo do crescimento dos filhos, pode vir a ter uma forte influência no modo como estes

últimos vêm, na adolescência, a enfrentar questões de carácter moral, como é o caso da *Mentira*.

É através da interacção que a criança estabelece ao longo do seu desenvolvimento que haverá a evolução da consciência da mentira e, conseqüentemente, é através da educação que esperamos que a heteronomia seja sucedida pela autonomia e que as crianças possam perceber a intenção oculta de um ato.

(Gomes & Chakur, 2005, p.42)

1.4 - Diferenças de Género na Aprendizagem dos Jovens

“A orientação moral feminina focaliza predominantemente em cuidado e preocupação por outras pessoas enquanto que a orientação moral masculina enfatiza predominantemente princípios abstractos de justiça.”

(Leitão, 1999, p.3)

É indiscutível, de qualquer ponto de vista, que os rapazes e as raparigas são seres humanos diferentes: falam, pensam, vestem-se, comportam-se, manifestam a sua sexualidade e a sua identidade de formas diferentes, todos os dias e em cada actividade em que se vejam envolvidos. Mas na realidade as suas diferenças vão muito para além do aspecto físico e comportamental aparente; os rapazes e as raparigas têm efectivamente cérebros diferentes e por isso, sobretudo, aprendem de formas diferentes! Este é um facto actualmente comprovado por estudos médicos, detalhadamente descritos na obra de Gurian (2001) e de extrema importância para quem assume a função de educador. É necessário que se compreenda que ambos, rapazes e raparigas, aprendem coisas diferentes, de formas diferentes, em “timings” diferentes aparentemente devido a factuais diferenças de desenvolvimento, tanto estruturais e químicas, como hormonais e funcionais do cérebro. Gurian (2001), refere que o papel das hormonas é indiscutivelmente fundamental nas diferenças de aprendizagem e actuação social de géneros, no entanto, de acordo com as linhas evolucionistas da ciência, o mesmo autor refere que as diferenças cerebrais entre os rapazes e as raparigas são, em primeiro lugar,

históricas, ou seja, devem-se à diferenciação de papéis sociais, que ocorreu ao longo dos tempos, entre o homem e a mulher. Ao longo dos vários episódios da História do ser humano no nosso planeta, tem-se verificado uma clara separação da natureza do papel social de ambos os géneros, o que tem garantido a sobrevivência da espécie humana, muito devido às indiscutíveis diferenças de aptidões físicas e psicológicas, entre homem e mulher. (Durant, s.d.). Ao homem coube, desde sempre, o desempenho de papéis intimamente relacionados com estratégia, segurança, comportamentos de agressividade e esforço físico, como as grandes caçadas, a perseguição de animais ferozes, o confronto físico na hora de proteger o alimento e a família, e as lutas corporais ou as guerras armadas. À mulher, por sua vez, couberam tradicionalmente as tarefas relacionadas com a manutenção do lar, a educação e o acompanhamento das crianças e a protecção e cuidado dos mais idosos. (Durant, s.d.) Desta forma, o género masculino terá, ao longo do tempo, trabalhado sobretudo competências físicas, como a destreza, a flexibilidade e a improvisação, enquanto o género feminino, terá desenvolvido competências mais nos campos verbais, sensoriais e emotivos.

Segundo o mesmo autor, as referidas circunstâncias foram sendo, ao longo de milhares de anos, adaptadas e acomodadas nos respectivos cérebros, culminando na actual evidência científica da existência de diferenças significativas entre o mesmo órgão de ambos os géneros. Apoiando esta teoria, surgem os resultados de estudos realizados em culturas cuja história do papel social de ambos os géneros, lhes atribui actividades e competências mais semelhantes: em povos tribais mais pequenos, onde historicamente se verificou uma aproximação do papel social de homens e mulheres, tais diferenças cerebrais não são tão evidentes (Gurian, 2001).

O cérebro humano é um órgão complexo e, de entre todas as suas particularidades, encontra-se dividido em dois hemisférios assimétricos, o esquerdo e o direito, unidos pelo corpo caloso. O hemisfério esquerdo está sobretudo relacionado com as competências verbais (falar, ler e escrever), memória, numeração, matemática e lógica; o hemisfério direito está sobretudo relacionado com competências espaciais (medidas, direcções...), artísticas, musicais, sensoriais e sentimentais. Estudos médicos revelam que na maioria dos casos analisados, os rapazes têm o hemisfério direito mais desenvolvido,

ao contrário das raparigas, que apresentam maior desenvolvimento no hemisfério esquerdo. Significa isto, salvo excepções, naturalmente, que em geral, os rapazes e as raparigas apresentam diferenças ao nível de aptidões e competências nas áreas preferencialmente abrangidas pelo seu hemisfério cerebral mais desenvolvido.

Assim, e de acordo com os dados apresentados em *Boys and girls learn differently!* (Gurian, 2001), podemos conhecer alguns dos mais interessantes resultados práticos da referida diferença cerebral entre géneros: No que diz respeito ao raciocínio, sabe-se actualmente que os rapazes são mais dedutivos (do pensamento geral para o particular) e as raparigas mais indutivas (do pensamento particular para o geral); Os rapazes apresentam maior facilidade no raciocínio abstracto e são melhores em situações de simbolismos (diagramas, gráficos...) do que as raparigas que apresentam uma melhor performance num raciocínio de um tipo mais concreto; Em termos de linguagem, as raparigas usam um vocabulário mais detalhado, cuidado e pormenorizado para comunicar acontecimentos ou descrever situações, enquanto os rapazes são mais objectivos e menos faladores, resumindo-se ao mínimo de palavras que descrevem o máximo possível; Os rapazes aborrecem-se mais facilmente das tarefas que desempenham do que as raparigas, e requerem mais estímulos e atracções para se manterem atentos, facto que leva muitas vezes, em contexto de sala de aula, a falsas associações com problemas de comportamento; No que diz respeito ao local e ambiente de trabalho, sabe-se que os rapazes tendem a precisar de mais espaço físico e mais movimentação para se concentrarem e produzirem trabalho, em comparação com as raparigas, facto que leva também, muitas vezes, a serem considerados mais desarrumados e inquietos do que as raparigas na mesma situação. Relativamente a trabalhos de grupo ou trabalhos acompanhados por outrem, verifica-se que as raparigas tendem a aprender mais do que os rapazes, já que tiram melhor proveito das interacções sociais para a construção do seu pensamento e conhecimento, do que os rapazes; Poder-se-ia continuar a divagar nos interessantes resultados dos estudos realizados sobre o cérebro humano, mas não sendo esse o propósito da presente investigação, os apresentados serão suficientes para elucidar o leitor das efectivas

consequências que as diferenças cerebrais entre géneros têm no seu processo de aprendizagem.

Assim, e tomando como referência as sociedades ocidentais e o passado dos povos que nos deram origem, parece surgir com alguma pertinência, revisitando os resultados dos estudos de Gilligan (Montenegro 2003; Sprinthall & Collins, 2003) sobre o género e o desenvolvimento moral, a intenção de verificar se tais diferenças de aprendizagem entre géneros, se aplicam igualmente no seu raciocínio moral, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de *Mentira*.

Capítulo II - Metodologia

A metodologia é, para muitos, o capítulo central de qualquer estudo de natureza investigativa, pois é nele que decorre e se espelha, grande parte da criatividade do investigador.

Derivada das palavras gregas *méthodos* (método) e *lógos* (estudo), cuja interpretação literal se apresenta como “estudo dos métodos”, a expressão *Metodologia*, que no dicionário de Língua Portuguesa (2009) se pode ler como “arte de dirigir o espírito na investigação da verdade” é na realidade, neste contexto, um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” (Gil, citado em Silva & Menezes, 2001), ou seja, uma série de etapas a seguir no processo investigativo de qualquer estudo. Consiste assim, num conjunto específico de métodos que são utilizados durante uma investigação, os quais podem variar consoante a natureza do estudo, mas que, segundo Hill e Hill (2005), se encontram no seu principal propósito, no delinear da “ponte” que une, de forma coerente e lógica, as hipóteses aos objectivos da investigação.

Na metodologia procuram-se exaustivamente, os diferentes métodos aplicáveis a um determinado objectivo de estudo e balanceiam-se as suas potencialidades e limitações, de modo a determinar e aplicar o mais adequado. Nela, expõe-se e explicita-se, de forma minuciosa e detalhada, todo e qualquer passo dado na direcção dos objectivos e resultados de uma investigação, desde os instrumentos de recolha de dados, à forma de tratamento dos mesmos, passando pelas características dos participantes assim como pela descrição do meio social, cultural e económico do meio onde decorre a investigação. Mais do que uma “ponte” bem colocada no decorrer da uma investigação, a metodologia revela-se num estudo desta natureza, como uma viga fundamental que fornece o suporte e a estabilidade necessária ao equilíbrio de toda uma construção.

2.1 - Opções Metodológicas

Historicamente, no contexto do desenvolvimento metodológico de trabalhos de investigação em ciências sociais, tem-se vindo assistir a um constante

confronto entre seguidores de dois modelos paradigmáticos predominantes; Por um lado, um paradigma Positivista ou Empirista, por outro, um paradigma Interpretativo, também conhecido por Fenomenológico. Em linhas gerais, o positivismo baseia-se no racionalismo e na experiência, acreditando que o mundo social se pode e deve explorar tal como se do mundo natural se tratasse. Segundo Almeida e Freire (2003), trata-se de um paradigma associado ao método experimental dedutivo-positivista, que tem como principais objectivos compreender, explicar, prever e controlar fenómenos, através da formulação de hipóteses e da relação de variáveis.

Já no paradigma interpretativo se crê na interpretação de resultados a partir de pontos de vista de outros, defendendo-se que o conhecimento é adquirido através da interpretação da informação que é transmitida, devendo o investigador compreender e traduzir essa informação para a linguagem do seu estudo (Mertens, 1998). É um modelo mais dinâmico, que promove a compreensão e descrição de fenómenos e que existe associado a histórias individuais e a contextos específicos, implicando por isso, que se recorra à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações (Almeida et al., 2003).

Segundo Tashakkori e Teddlie (1998) ambos os paradigmas acima referidos recorrem a diferentes técnicas metodológicas, sendo a primeira mais voltada para o campo dos métodos quantitativos, ou seja, métodos baseados em análises de dados estatísticos, recolhidos de amostras numerosas, geralmente inquiridas através de questionários de resposta fechada, ou outros instrumentos de aplicação a grandes escalas, por oposição à segunda, que recorre preferencialmente a métodos qualitativos, onde um menor número de participantes fornece, geralmente por meio de observação directa, entrevistas ou questionários de resposta aberta, as suas opiniões, comportamentos, experiências e pontos de vista, sendo o papel do investigador, o de interpretar a referida informação (Creswell & Clark, 2007).

De acordo com Mertens (1998) um paradigma é uma forma de se ver o mundo e, deste modo, tentar categorizar toda e qualquer investigação educacional num determinado paradigma, torna-se uma tarefa árdua e bastante complexa. Apesar das diversas tentativas das ciências sociais em pacificar esta relação tempestuosa entre paradigmas, ainda hoje ela vigora e em alguns casos se mantém firme, muito embora se comece a aceitar que ambos possam, afinal,

ser compatíveis. “Ambos os métodos, quantitativo e qualitativo, podem ser convenientemente usados em qualquer paradigma de investigação” (Guba e Lincoln, citados em Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 21).

O conceito de uma metodologia mista, também reconhecida como Pragmatismo (Creswell & Clark, 2007), combina ao longo de toda a investigação, elementos de ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa e começa a ganhar força em trabalhos investigativos, surgindo como uma solução viável e oportuna no campo das ciências sociais, já que permite conciliar as vantagens de ambos os paradigmas vigentes, enriquecendo desta forma o conteúdo teórico e prático das investigações (Creswell & Clark, 2007). Segundo Brewer e Hunter, (citados em Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 5), “desde a década de cinquenta que as ciências sociais têm vindo a crescer exponencialmente e, com esse crescimento verifica-se que praticamente já não existem estudos baseados num só método”. Desta forma a metodologia mista instala-se na realidade das ciências sociais, quebrando-se assim alguma robustez no elo de ligação existente entre o paradigma e o método.

A metodologia mista, abordagem utilizada no desenvolvimento da presente investigação, permitiu um aprofundamento de questões e ideias, as quais, num contexto monometodológico, seriam forçosamente tratadas de modo muito mais superficial. Desta forma, o presente estudo caracteriza-se essencialmente pela sua divisão em duas fases distintas de construção, recolha e análise de dados: uma primeira fase de carácter qualitativo, através do desenvolvimento de entrevistas estruturadas e uma segunda fase, mais quantitativa, onde se desenvolveu um questionário baseado nas informações e resultados obtidos na fase anterior.

Segundo Almeida & Freire (2003, p. 38) “Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema”. Assim, o tema abordado no presente estudo, *Os Jovens e a Mentira*, baseado no problema de investigação que procura conhecer as concepções que os jovens têm sobre a *Mentira*, consoante o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar, procura, através de uma metodologia de carácter misto, compreender *O que é a mentira?; A quem se mente?; Quando se mente; Porque se mente?; Sobre o*

que se mente? De que formas se pode mentir? Quais as consequências da mentira?.

Como tal, e baseado na revisão bibliográfica adjacente ao tema em estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- a) Quais as concepções que os jovens têm sobre a Mentira?*
- b) Como variam as concepções que os jovens têm sobre a Mentira, nas diferentes etapas consideradas do seu desenvolvimento?*
- c) Existem diferenças nas concepções que rapazes e raparigas têm sobre a Mentira?*

Como forma de responder às questões de investigação apresentadas, formularam-se, por fim, os seguintes objectivos de investigação:

- a) Identificar as concepções de Mentira dos jovens, tendo em vista o delinear de futuras formas de intervenção junto dos mesmos, em diferentes contextos de socialização;*
- b) Verificar as diferenças das concepções de Mentira dos jovens em diferentes momentos do seu desenvolvimento, atendendo aos seus eventuais efeitos nos diferentes contextos de socialização;*
- c) Averiguar se existem diferenças de género nas concepções de Mentira dos jovens e de que formas essas diferenças se reflectem no seu quotidiano;*

A opção de um dos indicadores de estudo ser o *nível escolar* ou nível de desenvolvimento académico dos jovens no lugar de se referir a *idade*, justifica-se com a intenção de tentar não se estabelecer uma relação directa (causa-efeito), envolvendo um determinado padrão moral a uma idade cronológica específica. De acordo com as teorias do desenvolvimento moral de Kohlberg, revistas na primeira parte da presente investigação, existem diferentes estádios para diferentes concepções morais, estádios esses que se pressupõem como patamares largos que compreendem horizontalmente uma série de pontos nivelados (neste exemplo, representados por idades contíguas) e não como picos isolados. Desta forma, a terminologia *nível escolar* apresenta-se como sendo o modo mais apropriado de abordar a questão, evitando assim juízos imediatos de outra natureza.

No que diz respeito à recolha e tratamento de dados, foi devidamente assegurado, durante o decorrer de todo o estudo, o anonimato e a confidencialidade absoluta, tanto da autoria como do conteúdo dos inquéritos desenvolvidos.

2.2 – Participantes

2.2.1 - Local de estudo

Tendo sido já referido o carácter metodológico misto da presente investigação, e a sua inerente duplicidade de fases de trabalho, importa referir que também do ponto de vista geográfico a parte empírica do estudo se dividiu, tendo decorrido cada uma das suas duas fases, em instituições escolares distintas da região de Lisboa.

Assim, a fracção de carácter mais qualitativo, na qual se procedeu à aplicação de entrevistas, desenvolveu-se numa escola pública no Concelho do Seixal, Distrito de Setúbal, região de Lisboa, a qual entrou em funcionamento em 1984 com vista a dar resposta ao acentuado crescimento demográfico sentido na região. Actualmente com mais de 165.000 habitantes, o Concelho do Seixal desenha-se ao longo de 93,58 km² de área, possui 6 freguesias, e conta com mais de onze escolas básicas e secundárias, apresentando-se como um dos cinco concelhos mais habitados do país.

A escola funciona actualmente num sistema de dois turnos, com um total de 1153 alunos distribuídos por oito turmas do Ensino Básico (três turmas no 7º ano, duas turmas no 8º e três turmas no 9º) e quarenta turmas do Ensino Secundário (duas turmas de CEF, treze turmas no 10º ano, doze turmas no 11º, e treze no 12º). Conta actualmente com 123 Professores, 3 técnicos especializados, 34 auxiliares de acção educativa e ainda 8 técnicos integrados. Do ponto de vista físico, trata-se de uma típica escola oficial portuguesa, estruturada em diversos blocos de dois andares cada, compostos por salas de aula, biblioteca, papelaria, refeitório, bar, reprografia, sala do aluno, sala do professor, sala de recursos, serviços administrativos, entre outros, acolhendo alunos de níveis socioeconómicos muito diversos, de diferentes etnias, línguas e culturas.

No que diz respeito à segunda instituição escolar abrangida no projecto, onde foram aplicados os questionários, apresenta-se uma escola oficial, pública, inserida no Concelho de Cascais, Distrito de Lisboa, região de Lisboa, que, a funcionar desde o ano lectivo 1988/1989, veio descongestionar as escolas do litoral do Concelho e aliviar a pressão da população escolar resultante do crescimento urbanístico do interior. Actualmente com mais de 185.000 habitantes, o Concelho de Cascais estende-se por uma área de 97,07 km², subdivide-se em 6 freguesias e conta actualmente com mais de quinze escolas básicas e secundárias.

A escola, inserida num meio sociocultural diversificado, onde a expansão de novas urbanizações se intercala com bairros degradados nos quais sobressaem casos de graves dificuldades económicas, funciona actualmente com um total de 113 professores e 1058 alunos, perfazendo um total 50 turmas: 17 do ensino básico (seis turmas do 7º ano, seis do 8º e cinco do 9º), 19 do ensino secundário (seis turmas do 10º ano, sete do 11º e seis do 12º), 2 turmas de Cursos Educação Formação, 5 turmas de Cursos Profissionais, 3 turmas de Ensino Recorrente de nível secundário e uma turma de Cursos de Educação e Formação de Adultos. Para além de docentes e alunos, colaboram ainda nesta escola 41 pessoas, por entre pessoal administrativo, técnicos especializados em psicologia e apoio escolar, técnicos de ensino especial, auxiliares de acção educativa, guardas-nocturnos e outros técnicos colaboradores.

Tal como na escola anteriormente apresentada, também nesta encontramos a traçada típica das escolas oficiais portuguesas, disposta em seis blocos de dois andares com salas de aula, sala de aluno, sala do professor, salas de serviços administrativos, centro de recursos educativos, papelaria, bar, refeitório e ainda pavilhão multiusos, ginásios e campos desportivos.

2.2.2 - Os alunos

Sendo o objectivo principal da presente investigação, compreender *as concepções que os jovens (adolescentes e pré-adolescentes) têm sobre a Mentira, de acordo com o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar*, a selecção dos participantes obedeceu a determinados critérios.

Todos os participantes, depois de devidamente autorizados pelos respectivos encarregados de educação para a sua colaboração nesta investigação, aceitaram submeter-se aos inquéritos que lhes foram apresentados, tendo os próprios tomado conhecimento directamente através da investigadora, tanto do objectivo e finalidades dos mesmos, como da importância da sua colaboração para o avanço do conhecimento na investigação na área da educação.

A população alvo deste estudo, aquela que segundo Hill e Hill (2005) diria respeito à totalidade dos casos que poderiam vir a ser estudados no âmbito da presente investigação, corresponde à totalidade de jovens adolescentes e pré-adolescentes do país, com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos e que frequentem o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário de escolas portuguesas. Já a amostra acessível a este estudo, que segundo os mesmos autores, é correspondente ao conjunto de casos que na prática, estão disponíveis para amostragem, restringe-se, por questões logísticas de ordem prática (tempo e recursos, tendo em conta o local do desenvolvimento desta investigação), aos jovens nas condições acima descritas, frequentadores de instituições de ensino público da região de Lisboa. Deste modo, os participantes do estudo, ou seja, o conjunto real de casos que foram efectivamente estudados, foi determinada por conveniência, tendo tido assim em consideração, os seguintes dois parâmetros: a) conveniência na escolha de instituições escolares com disponibilidade para aceitar o desenvolvimento da investigação nas suas instalações – foram seleccionadas duas escolas públicas da região de Lisboa, uma para a aplicação das entrevistas e a outra para a aplicação dos questionários; b) a necessidade de obter um conjunto de participantes que se distribuísse proporcionalmente em género (rapaz, rapariga) e em nível de escolaridade considerado (7º ano, 9º ano e 12º ano).

Nos dois momentos distintos do estudo, um primeiro qualitativo, onde ocorreram as entrevistas estruturadas e num segundo, quantitativo, onde se desenvolveu e aplicou um questionário baseado na análise das entrevistas anteriores, a selecção de participantes ocorreu de forma distinta. Na primeira fase, foram seleccionados apenas seis participantes: dois frequentadores do 7º ano de escolaridade, um rapaz e uma rapariga, ambos com doze anos de idade; dois frequentadores do 9º ano de escolaridade, igualmente um rapaz e uma rapariga, ambos de catorze anos de idade; e outros dois, frequentadores

do 12º ano de escolaridade, também um rapaz e uma rapariga, ambos com dezassete anos de idade. Na segunda fase, de aplicação de questionários, tendo em vista um conjunto de critérios logísticos referidos em Cohen, Manion e Morrison (2000), nomeadamente a disponibilidade de recursos, como o tempo previsto para o desenvolvimento da parte empírica do estudo, o orçamento reservado para o efeito, o número de investigadores e a sua experiência no campo de uma investigação deste estilo, delimitou-se como intervalo viável, um número de participantes entre os 90 e os 120. Deste modo, procurou-se por um lado, assegurar a representatividade da amostra e a possibilidade de tratar os dados estatisticamente, por outro, salvaguardar a viabilidade do estudo apesar da real hipótese de não haver a devolução da totalidade de exemplares aplicados.

Desta forma, participaram efectivamente, nesta fase do estudo, 118 jovens, distribuídos pelo 7º, 9º e 12º anos de escolaridade. Os 30 jovens do 7º ano de escolaridade, 18 rapazes e 12 raparigas, apresentaram-se distribuídos por duas turmas e situavam-se numa média de idades de 12 anos. Do 9º ano de escolaridade participaram 43 jovens, 18 rapazes e 25 raparigas, com uma média de idades de 14 anos e todos provenientes de duas turmas distintas. Também no 12º ano de escolaridade se recorreu a duas turmas de alunos com idade média de 17 anos, 16 rapazes e 23 raparigas, num total de 39 participantes.

2.3 - Instrumentos de recolha de dados

Tal como foi já anteriormente referido, o presente estudo recorreu a uma metodologia mista, considerando assim dois momentos distintos de investigação: um primeiro momento mais qualitativo, onde se recorreu ao desenvolvimento e aplicação de entrevistas e outro, consequente, de carácter quantitativo, onde se passaram questionários construídos com base nos resultados das entrevistas precedentes.

O inquérito, ao contrário de muitas das investigações de abordagem qualitativa que privilegiam a observação directa e a análise de comportamentos, é um instrumento de recolha de dados que se debruça na recolha de opiniões próprias e relatos individuais, relativos a conhecimentos, comportamentos e

atitudes (Mertens, 1998). Assim, face aos objectivos do estudo e apesar de se saber que a sua validade poderia ficar dependente da honestidade dos inquiridos, o inquérito apresentou-se como sendo o instrumento de recolha de dados mais adequado ao *design* do estudo considerado.

Desta forma, e tendo em vista um estudo que pudesse fornecer informações passíveis de ser extrapoladas para o universo considerado (circunstância oportuna dada a escassez de estudos desenvolvidos sobre o tema em Portugal), surgiu, enquanto elemento de avaliação lógico no estudo, a ideia da construção de um questionário. Procedeu-se ao desenvolvimento de um instrumento que permitisse avaliar, simultaneamente, embora em momentos distintos, dados quantitativos (através de questões fechadas onde se podem categorizar respostas e atribuir-lhes um valor percentual) e dados de natureza mais qualitativa (através de questões abertas onde há espaço e oportunidade para que os participantes opinem e justifiquem determinadas posições ou, idealmente, as suas concepções).

Um questionário é, por excelência, um instrumento de avaliação quantitativa de respostas de uma dada amostra, que fornece dados que permitem testar adequadamente as hipóteses da investigação (Hill & Hill, 2005) e que, quando bem conseguido, permite concluir, sobre um determinado tema, para um largo espectro de pessoas. Tal como refere Oppenheim (1998, p.100) “Devemos encarar um questionário como um importante instrumento de pesquisa, uma ferramenta de aquisição de dados” e assim assegurar que o mesmo contém a informação estritamente necessária mas essencial, para se obter a melhor e mais precisa informação no menor relato possível. Atendendo, contudo, à necessidade de se obter um instrumento fiável e convenientemente construído, a investigadora considerou que o questionário inicialmente produzido, carecia de um ponto de partida coeso e estruturado, que justificasse a sua pertinência junto da população-alvo. Foi assim que, mais uma vez de acordo com Hill & Hill (2005) que referem que um estudo preliminar é um estudo de pequena escala feito para fornecer informação relevante para a investigação principal, se desenvolveu um instrumento de trabalho constituído por uma série de questões seriadas que pretendia servir de base às questões colocadas no questionário. Optou-se pela construção de um instrumento semelhante ao inicialmente pensado, embora mais flexível do ponto de vista de aceitação de respostas e

sob a forma de uma entrevista estruturada (consultar Anexo I), a qual se revelou como sendo a forma mais directa de abordar os participantes envolvidos nesta fase, de compreender a sua percepção deste elemento de trabalho e de corrigir com eles e com base nos seus depoimentos, eventuais falhas, lapsos e outras particularidades ou indicadores de incorrecções do instrumento. “Quando usadas com cuidado e competência, as entrevistas são incomparáveis fontes de resultados” (Anderson & Arsenault, 1998, p.190).

Da realização de entrevistas, resultam uma série vantagens que o investigador recolhe e que lhe podem ser bastante úteis no seguimento dos seus trabalhos. Através da sua aplicação é possível obter-se outro tipo de informações para além das que são descritas em cada questão apresentada, tal como expressões faciais, tons de voz, comportamentos, atitudes, desabafos e outros indicadores que podem ser preciosos para a reconstrução do instrumento de recolha de dados. Para além de haver uma maior proximidade entre o entrevistado e o entrevistador, a qual pode influenciar positiva ou negativamente o tipo de respostas obtidas (Anderson & Arsenault, 1998), numa entrevista os participantes acompanham melhor a sequência das questões, apresentam um discurso mais fluido e aprofundado, o que aumenta grandemente a qualidade da informação obtida e ainda se consegue garantir maior taxa de retorno de respostas do que no caso de um questionário (Mertens, 1998).

A construção do guião de entrevista teve por base o “esqueleto” do questionário inicialmente pensado, ao qual se retiraram as opções/categorias de resposta, deixando desta forma, as mesmas questões, mas agora em aberto, de forma a ser possível obter mais informação, mais rica e mais detalhada do que aquela que as questões fechadas permitiriam. Desta forma, procurou construir-se um instrumento de trabalho prático, com um tempo de aplicação restrito e relativamente inflexível do ponto de vista de aceitação de dados para além dos inicialmente considerados, mas sempre aberto a críticas e a opiniões relativas ao modo como este se apresentava.

Assim, apesar de ser reconhecida a possibilidade de uma maior artificialidade ou empobrecimento dos dados relativamente a uma entrevista menos rígida, a entrevistadora, consciente da sua pouca experiência investigativa, optou por esta modalidade, a qual lhe pareceu mais segura, já que permitiu, mais

facilmente, a comparação de respostas e reduziu significativamente a tendência para o efeito de enviesamento por parte do mesmo.

Após a análise das respostas obtidas nas entrevistas, achou-se pertinente o desenvolvimento de questionários que, aplicados a um maior número de participantes, pudessem contribuir para um aprofundamento da temática.

Procedeu-se, desta forma, à alteração e adaptação do guião de entrevista para um questionário de respostas fechadas (consultar Anexo II). Algumas questões foram retiradas, outras modificadas e em todas elas se optou pela inserção de categorias de resposta. “Se bem construído, um questionário permite a recolha de dados válidos, tanto quantitativos como qualitativos, de um modo simples, pouco dispendioso e relativamente rápido” (Anderson & Arsenault, 1998, p.182).

2.4 - Recolha Documental

Para proceder à caracterização dos espaços escolares abrangidos na investigação, recorreu-se aos respectivos Projectos Educativos de Escola, como fonte segura de informação, detalhada e precisa sobre os aspectos essenciais do funcionamento de um estabelecimento escolar.

Consultou-se ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo com o intuito de sustentar teoricamente a ideia da pertinência e relevância do desenvolvimento de actividades escolares relacionadas com o processo de clarificação de valores na área específica de Formação Pessoal e Social.

2.5 - Procedimento

A parte empírica da presente investigação, tomou lugar, tal como foi já anteriormente referido, em dois momentos e locais distintos. Inicialmente procedeu-se ao desenvolvimento e aplicação de entrevistas, já numa segunda fase, e partindo dos resultados obtidos anteriormente, desenvolveu-se um questionário que foi aplicado numa outra escola da região de Lisboa, cuja análise de resultados permitiu responder às questões de investigação inicialmente formuladas.

O primeiro procedimento da fase de selecção de participantes para aplicação de entrevistas, consistiu na redacção de uma carta de autorização dirigida aos Encarregados de Educação dos alunos que reuniam as condições necessárias para virem a ser colaboradores no estudo. Depois de redigido e aprovado pelo Conselho Executivo da escola em questão, o documento foi enviado por cada aluno, e apenas sobre os que foram devolvidos com o respectivo consentimento dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos, se procedeu à selecção dos participantes.

Nesta fase, de selecção de participantes para a aplicação de entrevistas, desenvolvida na primeira escola, foram então seleccionados seis participantes, três rapazes e três raparigas, frequentadores dos diversos níveis escolares considerados.

De forma a distinguir as respostas no momento de análise de dados, determinou-se *à priori* que os participantes do género feminino tomariam a designação de “X”, e os participantes masculinos “Y”, seguidos dos números 7, 9 ou 12, consoante o nível escolar em que se enquadram. (Desta forma quando, por exemplo, se apresenta a nomeação “X7”, pretende-se referir um participante do género feminino, frequentador do 7º ano de escolaridade).

Seleccionaram-se assim, dois participantes de géneros diferentes (uma rapariga “X” e um rapaz “Y”) em cada um dos três níveis escolares considerados (7º ano, 9º ano e 12ºano:), perfazendo um total de seis participantes (“X7”; “Y7”; “X9”; “Y9”; “X12”; “Y12”) nesta fase da investigação.

As entrevistas ocorreram em duas manhãs consecutivas da última semana do 1º período lectivo, sendo objectivo do investigador, minimizar o eventual distúrbio causado pela sua presença, tanto nos professores dos alunos entrevistados, como nos próprios, nomeadamente no que diz respeito às matérias leccionadas nesse intervalo de tempo.

Antes de cada entrevista individual, o investigador fez questão de se apresentar e agradecer a participação do entrevistado e de referir o propósito que ali os unia, servindo essa primeira introdução para envolver o participante no estudo e colocá-lo à vontade para fornecer respostas honestas, sinceras e adequadas ao objectivo da entrevista.

Cada entrevista teve a duração aproximada de quarenta e cinco minutos, tendo todas elas sido gravadas em formato áudio, de forma a facilitar a posterior

análise de dados. Todas as questões, previamente formuladas, foram igualmente aplicadas a todos os entrevistados, seguindo uma ordem especificamente definida.

No final de cada uma das entrevistas, a entrevistadora verificou que a gravação áudio estava completa e que tinha sido bem sucedida e preencheu no guião, algumas notas que lhe pareceram relevantes do decurso da mesma.

Os dados obtidos durante a aplicação das mesmas foram transcritos para uma grelha e, da sua análise detalhada resultaram um conjunto de conclusões que permitiram ao investigador, detectar falhas, erros e lapsos possíveis de serem alterados posteriormente, na construção do questionário.

Na análise dos dados recorreu-se ao método de análise de conteúdo, através do qual se procurou categorizar as construções ideológicas presentes em cada uma das respostas, sendo possível desta forma analisá-las mais objectivamente, encontrando padrões de semelhança e diferença de acordo com o género e os níveis escolares considerados.

Na segunda fase da investigação, após a análise e o tratamento dos resultados obtidos anteriormente, procedeu-se ao desenvolvimento do já referido questionário. Revistos, o aspecto gramatical e o impacto visual da versão final do mesmo, tendo em conta o público-alvo a que se destinava, procedeu-se à sua aplicação.

O primeiro procedimento, na fase de selecção de participantes para aplicação do questionário, consistiu igualmente na redacção de uma carta de autorização dirigida aos Encarregados de Educação dos alunos que reuniam as condições necessárias para virem a ser colaboradores no estudo. Depois de redigido e aprovado pelo Conselho Executivo da escola em questão, o documento foi enviado por cada aluno, e apenas sobre os que foram devolvidos com o respectivo consentimento dos Encarregados de Educação e dos próprios alunos, se procedeu à selecção dos participantes.

Nesta fase, de selecção de uma amostra para a aplicação do questionário, desenvolvida na segunda escola, foram seleccionados cento e doze participantes, de ambos os géneros e frequentadores dos diversos níveis escolares considerados. De forma a distinguir as respostas no momento da análise dos dados, procedeu-se ao mesmo sistema já utilizado nas entrevistas, determinando-se à *priori* que os participantes do género feminino tomariam a

designação de “X”, e os participantes masculinos “Y”, seguidos dos números 7, 9 ou 12, consoante o nível escolar em que se enquadram.

Os questionários foram aplicados durante o 3º período lectivo, nas aulas de Formação Cívica e Área Projecto, em dias diversos mas contíguos, de acordo com as possibilidades horárias das diversas turmas envolvidas. Juntamente com o Director de Turma de cada grupo de participantes, o investigador fez questão de ler, inicialmente todo o questionário em voz alta, especificando o objectivo de cada questão e garantindo o anonimato dos mesmos. O preenchimento dos questionários decorreu sem problemas ou dúvidas por parte dos alunos, tendo durando cerca de quarenta e cinco minutos a cada turma.

Na análise de resultados recorreu-se ao método de análise de conteúdo, onde se procurou, de acordo com os indicadores de estudo (género e nível escolar), encontrar um padrão no total de respostas obtidas, lendo-se, numericamente, a frequência com que cada termo ou facto era referido. Foram construídos quadros de apresentação de resultados, onde se procurou especificar a frequência relativa de cada opção de resposta a cada questão e respectivas percentagens, as quais poderão ser consultadas no tópico “Apresentação e Análise de Resultados” do presente trabalho.

Capítulo III - Resultados

3.1 - Apresentação e Análise de Resultados

Entrevistas

Após uma análise detalhada dos dados recolhidos através das entrevistas, foi possível desenvolver um conjunto de codificações resultantes das regularidades e padrões presentes nos dados e assim encontrar as categorias de codificação, que permitem a sua organização e classificação. Desta forma, apresenta-se de seguida, no Quadro I, dividido nas categorias consideradas, uma síntese dos resultados obtidos a partir das entrevistas:

Quadro I – Resultados da aplicação das Entrevistas

Concepções gerais de <i>Mentira</i>
I – Definição de <i>Mentira</i> “O que é a <i>Mentira</i>?”
<ul style="list-style-type: none">- Todos, independentemente do género e nível escolar, consideram que mentir é ocultar ou distorcer a verdade.- No que diz respeito a ser um acto voluntário ou involuntário, os entrevistados do 7º ano, independentemente do género, acham que só mentimos se quisermos, enquanto os dos 9º e 12º anos, independentemente do género, consideram que mentir é algo que faz parte da vida.- No que diz respeito à gravidade das mentiras, os alunos que frequentam os 7º e 9º anos consideram que uma mentira grave é “esconder” ou “inventar” algo, enquanto que os do 12º consideram que a mentira é grave se tiver consequências graves para outras pessoas. Já uma mentira pouco grave é aquela que, para os do 7º e 9º anos, não tem grande importância enquanto que para os do 12º, será pouco grave se dela não resultarem consequências para outros. Os alunos do 12º consideram que as mentiras pouco graves podem ser utilizadas para evitar magoar outras pessoas.- Todos, independentemente da idade e do género, consideram que mentir e omitir são a mesma coisa, pois conhecer e não assumir a verdade é tão grave quanto distorcê-la.- Os alunos do 7º ano consideram inequivocamente que mentir é mau, pois não se deve nunca mentir. Os do 9º e 12º, por sua vez, consideram que mentir

pode ser bom, pois pode dar muito jeito em determinadas situações.

- Todos acham que mentir é um defeito porque é algo que não se deve, em geral, fazer.
- Quanto à questão de quem mente mais, as raparigas, independentemente das idades, consideram que os adolescentes mentem mais. Já os rapazes, independentemente da idade, consideram que são os adultos que mentem mais.
- Os alunos do 7º ano consideram que é mais grave serem os adolescentes a mentir, pois pode envolver assuntos graves que são escondidos dos pais. Os alunos do 9º e 12º consideram mais grave a mentira de um adulto, pois sendo mais velho e responsável deveria dar o exemplo.

II– Conteúdos da *Mentira* “Sobre o que se mente?”

- Quando confrontados sobre os assuntos que levam os jovens da sua idade a mentir, as raparigas referem sobretudo questões relacionadas com os seus vícios e intimidades, já os rapazes referem os seus feitos e conquistas.
- Todos, independentemente do género e do nível escolar referem que a vida familiar e as notas escolares são assuntos que raramente levam à mentira.
- Quando confrontados sobre os assuntos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos pais, as raparigas os seus vícios, sexualidade e intimidades, já os rapazes referem em primeira prioridade, as notas escolares.
- Quando confrontados sobre os assuntos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos professores, quase todos apontam assuntos relacionados com a escola, como esquecimento de trabalhos ou notas obtidas anteriormente.
- Quando confrontados sobre os assuntos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos colegas e amigos, quase todos, independentemente do género ou do nível escolar, referem assuntos familiares e outros relacionados com o seu quotidiano.

III – Consequências da *Mentira*

“Que consequências têm as mentiras para quem mente?”

- No que diz respeito às possíveis consequências das mentiras, os mais jovens, do 7º ano, referem que a consequência mais grave é o castigo (ficar sem intervalos; baterem-lhes; impedirem-nos de fazer o que gostam). Já os do 9º ano, consideram que o mais grave é perderem as suas amizades, enquanto que os mais velhos, do 12º, revelam que o mais grave é serem desacreditados, que outros percam a sua confiança e os remorsos que poderão vir a ter.

IV– Alvos da *Mentira* “A quem se mente?”

- Independentemente do género e do nível escolar, todos acham que os jovens mentem sobretudo aos pais.
- Independentemente das mesmas variáveis, no geral apontam os irmãos e os amigos como sendo as pessoas a quem os jovens menos mentem.
- Quando confrontados com a possibilidade de terem de admitir uma situação pouco agradável, os rapazes elegem a mãe como a pessoa em quem mais confiam e que melhor os compreenderia, enquanto que as raparigas referem diversos elementos familiares próximos.
- Quando confrontados com a possibilidade de terem de admitir uma situação pouco agradável, todos referem o pai como sendo a pessoa em quem menos confiariam e justificam-se com o facto de não o quererem desiludir.
- Quando confrontados com a possibilidade de terem de revelar um segredo a alguém, todos, independentemente das variáveis consideradas, referem os irmãos e os melhores amigos como sendo aqueles em quem mais confiam.

V – Situações e Motivos que levam à *Mentira* “Quando e Porque se mente?”

- Quando confrontados sobre os motivos que levam os jovens da sua idade a mentir, as raparigas referem o medo, esquecimento e vergonha e os rapazes do 7º referem o medo do castigo enquanto que os mais velhos, do 9º e 12º, dizem que é porque querem ser aceites no grupo.
- Quando confrontados sobre as situações que levam os jovens da sua idade a mentir,
a maioria, independentemente do género e do nível escolar, refere que mentem sobretudo quando querem esconder algo.
- Quando confrontados sobre os motivos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos pais, todos referem o medo e a vergonha.
- Quando confrontados sobre os motivos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos professores, todos referem o esquecimento de trabalhos e de deveres e a vergonha de assumirem as falhas.
- Quando confrontados sobre os motivos que levam os jovens da sua idade a mentir especificamente aos colegas e amigos, todos revelam que têm vergonha de contar aos outros os seus problemas porque se sentem gozados por eles.

Questionários

Após a aplicação dos questionários, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos em cada questão, os quais se apresentam de seguida, nos quadros II a XXVII:

Quadro II – Resultados da aplicação da questão 1.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 1										
Na tua opinião, o que é mentir?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Mentir é não dizer nada mesmo quando se sabe a verdade.	4	13,3	3	7,14	2	5,26	6	9,38	3	6,52
2. Mentir é dizer algo que não corresponde à verdade.	23	76,7	36	85,7	34	89,5	54	84,4	39	84,8
3. É dizer algo diferente daquilo que é a nossa opinião.	3	10	3	7,14	2	5,26	4	6,25	4	8,7
Total	30	100	42	100	38	100	64	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Partindo dos dados apresentados no quadro I relativos à definição geral de *Mentira*, especificamente à questão relacionada com o significado de mentir, não existirem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os indicadores de estudo, a maioria dos participantes (76,7% do 7º ano; 85,7% do 9º ano; 89,5% do 12º ano; 84,4% das raparigas; 84,8% dos rapazes), concordam que mentir é dizer algo que não corresponde à verdade.

Quadro III – Resultados da aplicação da questão 2.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 2										
Qual das seguintes opções descreve melhor a tua atitude face à mentira?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Eu raramente minto porque costumo obedecer aos meus pais e tenho medo de ser castigado/a.	7	25	5	11,6	3	7,89	8	12,5	7	15,6
2. Eu só minto se tiver alguma coisa a ganhar com isso.	7	25	13	30,2	7	18,4	10	15,6	17	37,8
3. Eu raramente minto, pois quero que as pessoas acreditem e pensem bem de mim.	8	28,6	13	30,2	11	29	21	32,8	11	24,4
4. Eu raramente minto porque acho que mentir é incorrecto.	6	21,4	12	27,9	17	44,7	25	39,1	10	22,2
Total	28	100	43	100	38	100	64	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro II, que diz respeito à definição geral de *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com a atitude dos jovens face à *Mentira*, verificam-se algumas diferenças relativamente a ambos os indicadores de estudo (género e nível escolar):

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (28,6%) considera que raramente mente uma vez que espera e deseja que os outros acreditem e pensem bem de si.
- No 9º ano de escolaridade, independentemente do género, 60,4% dos participantes dividem-se equitativamente entre a opção de raramente mentir com o intuito de ser bem visto aos olhos dos outros e o mentir apenas se tiver algo a ganhar com isso.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (44,7%) afirmam que raramente mentem porque consideram que tal acto é incorrecto.
- A maioria das raparigas (39,1%), independentemente do nível escolar, indica que raramente mente uma vez que considera que tal acto é incorrecto.
- A maioria dos rapazes (37,8%), independentemente do nível de escolaridade, assume que só mente se tiver algo a ganhar com isso.

Quadro IV – Resultados da aplicação da questão 3.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 3										
Pensas que...										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...mentir faz parte da nossa vida.	11	36,7	13	30,2	19	48,7	23	34,9	20	43,5
2. ...só mentimos se quisermos.	19	63,3	30	69,8	20	51,3	43	65,2	26	56,5
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito aos dados obtidos no quadro III, relativo à definição geral de *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com a oportunidade da *Mentira*, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (63,3% do 7º ano; 69,8% do 9º ano; 51,3% do 12º ano; 65,2% das raparigas; 56,5% dos rapazes), consideram que o acto de mentir é voluntário e que, como tal, só acontece se cada um de nós assim o desejar.

Quadro V – Resultados da aplicação da questão 4.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 4										
Na tua opinião, dizer uma mentira é...										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ... incorrecto e por isso nunca se deve mentir, seja qual for a situação.	10	33,3	17	39,5	11	28,2	25	37,9	13	28,3
2. ... incorrecto mas pode dar jeito em algumas situações.	20	66,7	26	60,5	27	69,2	41	62,1	32	69,6
3. ...é correcto e não tem nada de mal.	0	0	0	0	1	2,56	0	0	1	2,17
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro IV, relativo à definição geral de *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com a aceitação da *Mentira*, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (66,7% do 7º ano; 60,5% do 9º ano; 69,2% do 12º ano; 62,1% das raparigas; 69,6% dos rapazes), consideram que mentir é uma acção incorrecta, embora a mesma possa representar um recurso útil em determinadas situações do seu quotidiano.

Quadro VI – Resultados da aplicação da questão 5.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 5										
Na tua opinião, qual das seguintes opções corresponde à mentira mais grave?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Inventarem uma história sobre ti, a qual te pode trazer problemas sérios.	15	50	16	37,2	18	46,2	26	39,4	23	50
2. Inventarem uma história sobre os teus amigos, a qual pode pôr em causa, a vossa relação de amizade.	13	43,3	21	48,8	16	41	32	48,5	18	39,1
3. Inventarem uma história sobre uma pessoa que não conheces pessoalmente, mas que não tem nada a ver com o assunto e que vai ficar prejudicada.	2	6,67	6	14	5	12,8	8	12,1	5	10,9
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro V, que diz respeito à definição geral de *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com a gravidade da *Mentira*, verificam-se algumas diferenças relativamente a um dos indicadores de estudo, o nível de escolaridade:

- No 7º ano e 12º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (50,0% e 46,2%, respectivamente) considera que a mentira mais grave é aquela que envolver a sua própria pessoa sobretudo se vier a trazer-lhe problemas.
- No 9º ano de escolaridade, independentemente do género, 48,8% dos participantes acham que a mentira mais grave é aquela que envolver os seus amigos e que puser em causa essa relação de amizade.
- A maioria das raparigas (39,1%) e dos rapazes (37,8%), independentemente do nível escolar, concorda que a mentira mais grave é aquela que envolver os seus amigos e que puser em causa essa relação de amizade.

Quadro VII – Resultados da aplicação da questão 6.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 6										
Quando te vês envolvido numa mentira, o teu maior receio é...										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...que os adultos te castiguem, batam ou proibam coisas que gostas de fazer.	7	23,3	8	18,6	2	5,26	7	10,6	10	22,2
2. ...que todos pensem que foste o único responsável.	5	16,7	2	4,65	3	7,89	5	7,58	5	11,1
3. ...que os teus amigos passem a ver-te como um mentiroso.	12	40	18	41,9	15	39,5	28	42,4	17	37,8
4. ...que a verdade não seja esclarecida.	6	20	15	34,9	18	47,4	26	39,4	13	28,9
Total	30	100	43	100	38	100	66	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro VI, que diz respeito à definição geral de *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com o receio do recurso à *Mentira*, verificam-se algumas diferenças relativamente a um dos indicadores de estudo, o nível de escolaridade:

- No 7º ano e 9º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (40,0% e 41,9%, respectivamente) considera que o seu maior receio quando recorre à mentira, é que os amigos passem a vê-lo como um mentiroso.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, 47,4% dos participantes assumem que o seu maior receio se prende com o facto de a verdade poder não vir a ser esclarecida.
- Em ambos os géneros, tanto a maioria das raparigas (39,1%) como a maioria dos rapazes (37,8%), independentemente do nível escolar, concorda que a consequência mais grave de uma mentira é que os amigos passem a vê-los como mentirosos e os discriminem por isso.

Quadro VIII – Resultados da aplicação da questão 7.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 7										
Qual é que achas que é a consequência mais grave que uma pessoa que mente, pode ter de enfrentar?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Ser apanhada e ser castigada	5	16,7	3	6,98	0	0	1	1,52	7	15,2
2. Ser apanhada e ser gozada pelos amigos.	2	6,67	0	0	1	2,56	2	3,03	1	2,17
3. Ser apanhada e nunca mais ninguém acreditar/confiar em si.	20	66,7	29	67,4	30	76,9	49	74,2	30	65,2
4. Ser apanhada e haver consequências para outras pessoas.	3	10	11	25,6	8	20,5	14	21,2	8	17,4
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro VII, relativo à definição geral de *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as consequências da *Mentira*, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (66,7% do 7º ano; 67,4% do 9º ano; 76,9% do 12º ano; 74,2% das raparigas; 65,2% dos rapazes), consideram que a consequência mais grave de uma mentira é ser-se apanhado nessa acção e deixar de se ser acreditados pelas restantes pessoas.

Quadro IX – Resultados da aplicação da questão 8.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 8										
Quem achas que mente mais, as crianças, os adolescentes ou os adultos?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Crianças	6	20,7	6	14	7	18	13	19,7	6	13,3
2. Adolescentes	22	75,9	32	74,4	20	51,3	43	65,2	31	68,9
3. Adultos	1	3,45	5	11,6	12	30,8	10	15,2	8	17,8
Total	29	100	43	100	39	100	66	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro VIII, relativo à definição geral de *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras que mais recorrem à

Mentira, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (75,9% do 7º ano; 74,4% do 9º ano; 51,3% do 12º ano; 65,2% das raparigas; 68,9% dos rapazes), é unânime na opinião de que são os adolescentes aqueles que mais mentem, quando comparados com os adultos e as crianças mais pequenas.

Quadro X – Resultados da aplicação da questão 9.

TEMA I – Definição de Mentira (“O que é a Mentira”)										
Questão 9										
O que é que consideras mais grave, ser uma criança, um adolescente ou um adulto a mentir?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Crianças	3	10	3	6,98	1	2,56	5	7,58	2	4,35
2. Adolescentes	5	16,7	4	9,3	5	12,8	9	13,6	5	10,9
3. Adultos	22	73,3	36	83,7	33	84,6	52	78,8	39	84,8
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro IX, relativo à definição geral de *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com a gravidade de uma *Mentira* contada por crianças, adolescentes ou adultos, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (73,3% do 7º ano; 83,7% do 9º ano; 84,6% do 12º ano; 78,8% das raparigas; 84,8% dos rapazes), é unânime na opinião de que é mais grave serem os adultos a mentir, relativamente aos adolescentes e crianças mais novas.

Quadro XI – Resultados da aplicação da questão 10.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)											
Questão 10											
Os jovens da tua idade mentem sobretudo à/ao/aos...											
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes		
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	
1. ...mãe	1	3,45	0	0	1	2,86	1	1,59	1	2,44	
2. ...pai	1	3,45	1	2,5	2	5,71	3	4,76	1	2,44	
3. ...pais (ambos)	21	72,4	33	82,5	23	65,7	46	73	31	75,6	
4. ...melhor amigo/a	0	0	0	0	1	2,86	0	0	1	2,44	
5. ...irmão/ã	0	0	0	0	2	5,71	2	3,17	0	0	
6. ...namorado/a	0	0	0	0	1	2,86	1	1,59	0	0	
7. ...professores	6	20,7	6	15	5	14,3	10	15,9	7	17,1	
Total	29	100	40	100	35	100	63	100	41	100	
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem											

No que diz respeito ao quadro X, relativo aos principais alvos da *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras a quem os jovens mais mentem, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (72,4% do 7º ano; 82,5% do 9º ano; 65,7% do 12º ano; 73% das raparigas; 75,6% dos rapazes), é unânime na opinião de que os Pais são os principais alvos de mentira por parte dos jovens

Quadro XII – Resultados da aplicação da questão 11.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)											
Questão 11											
Os jovens da tua idade raramente mentem à/ao/aos...											
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes		
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	
1. ...mãe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2. ...pai	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3. ...pais (ambos)	4	13,3	2	4,88	1	2,7	5	7,69	2	4,65	
4. ...melhor amigo/a	14	46,7	33	80,5	17	46	41	63,1	23	53,5	
5. ...irmão/ã	4	13,3	3	7,32	9	24,3	9	13,9	7	16,3	
6. ...namorado/a	8	26,7	3	7,32	8	21,6	8	12,3	11	25,6	
7. ...professores	0	0	0	0	2	5,41	2	3,08	0	0	
Total	30	100	41	100	37	100	65	100	43	100	
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem											

No que diz respeito ao quadro XI, relativo aos principais alvos da *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras a quem os jovens

menos mentem, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (46,7% do 7º ano; 80,5% do 9º ano; 46% do 12º ano; 63,1% das raparigas; 53,5% dos rapazes), é unânime na opinião de que os melhores amigos são aqueles a quem os jovens menos mentem.

Quadro XIII – Resultados da aplicação da questão 12.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)										
Questão 12										
Imagina que recebeste o teste de Matemática e que tiveste uma negativa muito baixa... Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...mãe	7	23,3	7	16,7	11	28,2	12	18,5	13	28,3
2. ...pai	1	3,33	0	0	1	2,56	1	1,54	1	2,17
3. ...pais (ambos)	2	6,67	1	2,38	4	10,3	4	6,15	3	6,52
4. ...melhor amigo/a	17	56,7	28	66,7	10	25,6	36	55,4	19	41,3
5. ...irmão/ã	1	3,33	2	4,76	6	15,4	7	10,8	2	4,35
6. ...namorado/a	1	3,33	4	9,52	6	15,4	4	6,15	7	15,2
7. ...professores	1	3,33	0	0	1	2,56	1	1,54	1	2,17
Total	30	100	42	100	39	100	65	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro XII, relativo aos principais alvos da *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras em quem os jovens mais confiam numa situação desagradável, existem poucas diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, excepto para o 12º ano, a maioria dos participantes (56,7% do 7º ano; 66,7% do 9º ano; 63,1% das raparigas; 53,5% dos rapazes), é unânime na opinião de que os melhores amigos são aqueles a quem os jovens menos mentem.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, 28,2% dos participantes assumem que a pessoa em quem mais confiam numa situação menos agradável é na Mãe.

Quadro XIV – Resultados da aplicação da questão 13.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)										
Questão 13										
Imagina que recebeste o teste de Matemática e que tiveste uma negativa muito baixa...Quem era a última pessoa a quem contarias?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...mãe	5	16,7	7	16,3	4	10,3	8	12,1	8	17,4
2. ...pai	4	13,3	11	25,6	11	28,2	12	18,2	14	30,4
3. ...pais (ambos)	11	36,7	12	27,9	6	15,4	18	27,3	11	23,9
4. ...melhor amigo/a	3	10,0	1	2,33	3	7,69	4	6,06	3	6,52
5. ...irmão/ã	1	3,3	4	9,3	5	12,8	7	10,6	3	6,52
6. ...namorado/a	2	6,7	1	2,33	5	12,8	4	6,06	4	8,7
7. ...professores	4	13,3	7	16,3	5	12,8	13	19,7	3	6,52
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XIII, que diz respeito aos principais alvos da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com as figuras em quem os jovens menos confiam numa situação desagradável, existem algumas diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- No 7º ano e 9ºanos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (36,7% e 27,9%, respectivamente) assumem que os Pais são as figuras em quem menos confiam numa situação desagradável.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (28,2%) assume que o Pai é a figura em quem menos confiam numa situação desagradável.
- A maioria das raparigas (27,3%) refere os Pais (ambos) enquanto que a maioria dos rapazes (30,4%) indica o Pai, como figuras em quem menos confiam em situações pouco agradáveis.

Quadro XV – Resultados da aplicação da questão 14.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)										
Questão 14										
Supõe que te acontecia algo de muito bom...mas secreto! Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...mãe	2	6,7	2	4,7	2	5,1	1	1,5	5	10,9
2. ...pai	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3. ...pais (ambos)	4	13,3	0	0,0	1	2,6	1	1,5	4	8,7
4. ...melhor amigo/a	21	70,0	32	74,4	16	41,0	46	69,7	23	50,0
5. ...irmão/ã	2	6,7	1	2,3	5	12,8	7	10,6	1	2,2
6. ...namorado/a	1	3,3	8	18,6	15	38,5	11	16,7	13	28,3
7. ...professores	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	30	100	43	100	39	100	66	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro XIV, relativo aos principais alvos da *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras em quem os jovens mais confiam em situações agradáveis, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (70,0% do 7º ano; 74,4% do 9º ano; 41,0% do 12º ano; 69,7% das raparigas; 50,0% dos rapazes), é unânime na nomeação dos melhores amigos como figuras em quem mais confiam em situações agradáveis

Quadro XVI – Resultados da aplicação da questão 15.

TEMA II – Alvos da Mentira (“A quem se mente?”)										
Questão 15										
Supõe que te acontecia algo de muito bom...mas secreto! Quem era última pessoa a quem contarias?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...mãe	2	6,7	2	4,7	1	2,7	4	6,3	1	2,2
2. ...pai	4	13,3	5	11,6	4	10,8	10	15,6	3	6,5
3. ...pais (ambos)	4	13,3	7	16,3	6	16,2	12	18,8	5	10,9
4. ...melhor amigo/a	1	3,3	0	0,0	0	0,0	1	1,6	0	0,0
5. ...irmão/ã	4	13,3	2	4,7	1	2,7	2	3,1	5	10,9
6. ...namorado/a	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
7. ...professores	15	50,0	27	62,8	25	67,6	35	54,7	32	69,6
Total	30	100	43	100	37	100	64	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

No que diz respeito ao quadro XV, relativo aos principais alvos da *Mentira*, e especificamente à questão relacionada com as figuras em quem os jovens menos confiam em situações agradáveis, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (50,0% do 7º ano; 62,8% do 9º ano; 67,6% do 12º ano; 54,7% das raparigas; 69,6% dos rapazes), é unânime na nomeação dos professores como sendo as figuras em quem os jovens menos confiam em situações agradáveis.

Quadro XVII – Resultados da aplicação da questão 16.

TEMA III – Oportunidades para a Mentira (“Quando e Porque se mente?”)										
Questão 16										
Os jovens da tua idade mentem sobretudo porque...										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...têm medo de dizer a verdade	12	40,0	11	26,2	4	10,5	17	26,2	10	22,2
2. ...têm vergonha de admitir a verdade	4	13,3	12	28,6	11	29,0	16	24,6	11	24,4
3. ...se esquecem de contar a verdade	2	6,7	0	0,0	0	0,0	1	1,5	1	2,2
4. ...se enganam ao dizer a verdade	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5. ...querem mentir de propósito	1	3,3	3	7,1	13	34,2	9	13,9	8	17,8
6. ...são demasiado orgulhosos para admitir a verdade	11	36,7	16	38,1	10	26,3	22	33,9	15	33,3
Total	30	100	42	100	38	100	65	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XVI, que diz respeito às oportunidades para a *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais motivos que levam os jovens a mentir, existem diferenças num dos indicadores de estudo, o nível escolar:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (40,0%) consideram que o medo é o principal motivo que os leva à mentira.

- No 9º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (38,1%) consideram que o orgulho é o principal motivo que os leva à mentira.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (34,2%) referem que mentem propositadamente, em qualquer contexto.
- Em ambos os géneros, tanto a maioria das raparigas (33,9%) como a maioria dos rapazes (33,3%), independentemente do nível escolar, consideram que o orgulho é o principal motivo que os leva à mentira.

Quadro XVIII – Resultados da aplicação da questão 17.

TEMA III – Oportunidades para a Mentira (“Quando e Porque se mente?”)										
Questão 17										
Os jovens da tua idade mentem sobretudo quando...										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...têm algo a ganhar com isso	5	16,7	6	14,3	8	20,5	9	13,9	10	21,7
2. ...querem esconder alguma coisa	14	46,7	20	47,6	18	46,2	30	46,2	22	47,8
3. ...têm medo de ser castigados	8	26,7	10	23,8	4	10,3	12	18,5	10	21,7
4. ...são obrigados por alguém	1	3,3	1	2,4	1	2,6	3	4,6	0	0,0
5. ...querem apenas aborrecer alguém	1	3,3	0	0,0	1	2,6	1	1,5	1	2,2
6. ...querem magoar alguém	0	0,0	0	0,0	1	2,6	1	1,5	0	0,0
7. ...querem proteger alguém	1	3,3	5	11,9	6	15,4	9	13,9	3	6,5
Total	30	100	42	100	39	100	65	100	46	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XVII, que diz respeito às oportunidades para a *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com as principais situações que levam os jovens a mentir, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (46,7% do 7º ano; 47,6% do 9º ano; 46,2% do 12º ano; 46,2% das raparigas; 47,8% dos rapazes), concorda que os jovens mentem sobretudo quando querem esconder algo.

Quadro XIX – Resultados da aplicação da questão 18.

TEMA III – Oportunidades para a Mentira (“Quando e Porque se mente?”)										
Questão 18										
Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos pais?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Têm medo de ser castigados se disserem a verdade	18	60,0	15	36,6	9	23,1	21	32,3	21	46,7
2. Têm vergonha de assumir a verdade	3	10,0	5	12,2	6	15,4	10	15,4	4	8,9
3. Têm pena de desiludir os pais com a verdade	6	20,0	19	46,3	19	48,7	27	41,5	17	37,8
4. Fazem-no por revolta, maldade ou vingança quando não obtêm o que querem de outro modo	3	10,0	2	4,9	5	12,8	7	10,8	3	6,7
5. Fazem-no apenas por distração, esquecimento ou desconhecimento da verdade	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	30	100	41	100	39	100	65	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XVIII, que diz respeito às oportunidades para a *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais motivos que levam os jovens a mentir especificamente aos pais, existem algumas diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (60,0%) consideram que o medo é o principal motivo que os leva a mentir aos pais.
- No 9º e 12º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (46,3% e 48,7%, respectivamente) consideram que a pena de desiludir os pais é o principal motivo que os leva a mentir-lhes.
- Enquanto a maioria das raparigas (41,5%) considera que a pena de desiludir os pais é o principal motivo que as leva a mentir-lhes, já a maioria dos rapazes (46,7%) consideram que o medo é o principal motivo que os leva a mentir aos pais.

Quadro XX – Resultados da aplicação da questão 19.

TEMA III – Oportunidades para a Mentira (“Quando e Porque se mente?”)										
Questão 19										
Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos professores?										
Resultados	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
Opções de Resposta	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Têm medo de ser castigados se disserem a verdade	16	55,2	27	65,9	18	46,2	31	48,4	30	66,7
2. Têm vergonha de assumir a verdade	7	24,1	5	12,2	9	23,1	17	26,6	4	8,9
3. Têm pena de desiludir os professores com a verdade	2	6,9	6	14,6	3	7,7	7	10,9	4	8,9
4. Fazem-no por revolta, maldade ou vingança quando não obtêm o que querem de outro modo	4	13,8	1	2,4	2	5,1	3	4,7	4	8,9
5. Fazem-no apenas por distração, esquecimento ou desconhecimento da verdade	0	0,0	2	4,9	7	18,0	6	9,4	3	6,7
Total	29	100	41	100	39	100	64	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XIX, que diz respeito às oportunidades para a *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais motivos que levam os jovens a mentir especificamente aos professores, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (55,2% do 7º ano; 65,9% do 9º ano; 46,2% do 12º ano; 48,4% das raparigas; 66,7% dos rapazes), é unânime ao indicar que os jovens mentem aos professores sobretudo por medo de serem castigados se assumirem a verdade.

Quadro XXI – Resultados da aplicação da questão 20.

TEMA III – Oportunidades para a Mentira (“Quando e Porque se mente?”)										
Questão 20										
Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos colegas/amigos?										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Têm medo de ser gozados pelos amigos	13	44,8	6	14,6	11	28,2	17	26,6	13	28,9
2. Querem ser iguais aos amigos	4	13,8	6	14,6	6	15,4	6	9,38	10	22,2
3. Têm medo de ser excluídos do grupo	6	20,7	16	39	8	20,5	22	34,4	8	17,8
4. Têm vergonha de assumir os seus problemas	6	20,7	13	31,7	14	35,9	19	29,7	14	31,1
Total	29	100	41	100	39	100	64	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XX, que diz respeito às oportunidades para a *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais motivos que levam os jovens a mentir especificamente aos colegas e amigos, existem algumas diferenças num dos indicadores de estudo, o nível escolar:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (44,8%) consideram que o medo de serem gozados é o principal motivo que os leva a mentir aos amigos.
- No 9º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (39,0%) consideram que o medo de serem excluídos do grupo depares é o principal motivo que os leva a mentir aos amigos.
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (35,9%) consideram que a vergonha de assumir os seus problemas é o principal motivo que os leva a mentir aos amigos.
- Em ambos os géneros, tanto a maioria das raparigas (29,7%) como a maioria dos rapazes (31,1%), independentemente do nível escolar, consideram que a vergonha de assumir os seus problemas é o principal motivo que os leva a mentir aos amigos.

Quadro XXII – Resultados da aplicação da questão 21.

TEMA IV – Conteúdos da Mentira (“Sobre o que se mente?”)										
Questão 21										
Os jovens da tua idade mentem sobretudo sobre...										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...a sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)	6	24,0	0	0,0	3	7,7	6	9,7	3	7,1
2. ...o seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)	3	12,0	3	7,5	3	7,7	5	8,1	4	9,5
3. ...os seus amigos (Quantos são; Quais são...)	1	4,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6	0	0,0
4. ...os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)	0	0,0	1	2,5	0	0,0	1	1,6	0	0,0
5. ...as suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)	6	24,0	9	22,5	2	5,1	6	9,7	11	26,2
6. ...os seus namorados/as (Se têm ou não; Quem são...)	0	0,0	0	0,0	2	5,1	2	3,2	0	0,0
7. ...os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)	5	20,0	8	20,0	11	28,2	14	22,6	10	23,8
8. ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)	3	12,0	16	40,0	14	35,9	21	33,9	12	28,6
9. ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)	1	4,0	3	7,5	4	10,3	6	9,7	2	4,8
Total	25	100	40	100	39	100	62	100	42	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XXI, que diz respeito aos conteúdos da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais assuntos que levam os jovens a mentir, existem algumas diferenças num dos indicadores de estudo, o nível escolar:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (48,0%) dividem-se equitativamente por duas das opções que consideram representar os principais assuntos que os levam à mentira: a sua vida familiar e o seu desempenho escolar.
- No 9º e 12º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (40,0% e 35,9%, respectivamente) indica a sua intimidade como sendo o principal assunto que os leva a mentir.

Quadro XXIII – Resultados da aplicação da questão 22.

TEMA IV – Conteúdos da Mentira (“Sobre o que se mente?”)										
Questão 22										
Os jovens da tua idade raramente mentem sobre...										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...a sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)	7	25,9	2	4,9	4	10,3	6	9,2	7	16,7
2. ...o seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)	4	14,8	7	17,1	0	0,0	5	7,7	6	14,3
3. ...os seus amigos (Quantos são; Quais são...)	7	25,9	11	26,8	9	23,1	18	27,7	9	21,4
4. ...os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)	1	3,7	5	12,2	6	15,4	8	12,3	4	9,5
5. ...as suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)	1	3,7	2	4,9	4	10,3	5	7,7	2	4,8
6. ...os seus namorados/as (Se têm ou não; Quem são...)	1	3,7	6	14,6	3	7,7	6	9,2	4	9,5
7. ...os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)	3	11,1	4	9,8	3	7,7	8	12,3	2	4,8
8. ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)	0	0,0	0	0,0	1	2,6	1	1,5	0	0,0
9. ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)	3	11,1	4	9,8	9	23,1	8	12,3	8	19,1
Total	27	100	41	100	39	100	65	100	42	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XXII, que diz respeito aos conteúdos da *Mentira*, especificamente à questão relacionada com os principais assuntos que sobre os quais os jovens raramente mentem, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (25,9% do 7º ano; 26,8% do 9º ano; 23,1% do 12º ano; 27,7% das raparigas; 12,4% dos rapazes), é unânime ao indicar que os jovens raramente mentem sobre os seus amigos.
- No 7º ano, também com 25,9% de escolha, surgem assuntos relacionados com a sua vida familiar, enquanto que no 12º ano, 23,1% dos restantes participantes indica assuntos relacionados com o seu quotidiano.

Quadro XXIV – Resultados da aplicação da questão 23.

TEMA IV – Conteúdos da Mentira (“Sobre o que se mente?”)										
Questão 23										
Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos pais?										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Os seus amigos (Quantos são; Quais são...)	4	13,8	0	0,0	0	0,0	3	4,7	1	2,2
2. Os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)	1	3,5	1	2,4	2	5,1	2	3,1	2	4,4
3. As suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)	10	34,5	11	26,8	11	28,2	12	18,8	20	44,4
4. Os seus namorados(as) (Se têm ou não; Quem são...)	4	13,8	5	12,2	3	7,7	10	15,6	2	4,4
5. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)	6	20,7	18	43,9	17	43,6	25	39,1	16	35,6
6. A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)	4	13,8	5	12,2	5	12,8	11	17,2	3	6,7
7. O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)	0	0,0	1	2,4	1	2,6	1	1,6	1	2,2
Total	29	100	41	100	39	100	64	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XXIII, que diz respeito aos conteúdos da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais assuntos que levam os jovens a mentir especificamente aos pais, existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (34,5%) referem que os principais assuntos que os levam a mentir aos pais estão relacionados com o seu desempenho escolar.
- No 9º e 12º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (43,9% e 43,6%, respectivamente) indica os seus vícios e hábitos como sendo os principais assuntos que os levam a mentir especificamente aos pais.
- Enquanto a maioria das raparigas (39,1%) considera que os seus vícios e hábitos são os principais motivos que as levam a mentir especificamente aos

pais, já a maioria dos rapazes (44,4%) referem para a mesma questão assuntos relacionados com o seu desempenho escolar.

Quadro XXV – Resultados da aplicação da questão 24.

TEMA IV – Conteúdos da Mentira (“Sobre o que se mente?”)										
Questão 24										
Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos professores?										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. ...a sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)	5	16,7	0	0,0	7	18,4	5	7,8	7	15,6
2. ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)	1	3,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,2
3. ... Assuntos escolares (Se trouxeram o material; Se assinaram o teste...)	11	36,7	29	70,7	22	57,9	37	57,8	25	55,6
4. Os seus gostos e interesses (O que fazem fora das aulas...)	5	16,7	3	7,3	0	0,0	3	4,7	5	11,1
5. ...os seus amigos (Quantos são; Quais são...)	1	3,3	0	0,0	1	2,6	1	1,6	1	2,2
6. ...os seus namorados/as (Se têm ou não; Quem são...)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
7. ...os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)	5	16,7	7	17,1	3	7,9	12	18,8	3	6,7
8. ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)	2	6,7	2	4,9	5	13,2	6	9,4	3	6,7
Total	30	100	41	100	38	100	64	100	45	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XXIV, que diz respeito aos conteúdos da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais motivos que levam os jovens a mentir especificamente aos professores, não existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- Em ambos os géneros e nos diferentes níveis de escolaridade, a maioria dos participantes (36,7% do 7º ano; 70,7% do 9º ano; 57,9% do 12º ano; 57,8% das raparigas; 55,6% dos rapazes), é unânime ao indicar que os jovens mentem aos professores sobretudo sobre os seus amigos.

Quadro XXVI – Resultados da aplicação da questão 25.

TEMA IV – Conteúdos da Mentira (“Sobre o que se mente?”)										
Questão 25										
Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos seus colegas/amigos?										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. A sua família e vida familiar (Relação com os Pais; Idade e Profissão dos Pais...)	7	25,9	6	14,6	1	2,6	7	11,1	7	16,3
2. ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)	2	7,4	0	0,0	0	0,0	1	1,6	1	2,3
3. O seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)	3	11,1	3	7,3	3	7,9	7	11,1	2	4,7
4. As suas notas escolares (Se são boas ou más; Quantas negativas e positivas...)	1	3,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,3
5. Os seus namorados(as) (Se têm ou não; Quem são...)	5	18,5	0	0,0	2	5,3	5	7,9	2	4,7
6. Os seus feitos e conquistas (O que já fizeram, viram ou experimentaram...)	4	14,8	16	39,0	16	42,1	18	28,6	18	41,9
7. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)	2	7,4	5	12,2	2	5,3	7	11,1	2	4,7
8. ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)	3	11,1	11	26,8	14	36,8	18	28,6	10	23,3
Total	27	100	41	100	38	100	63	100	43	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Analisando o quadro XXV, que diz respeito aos conteúdos da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com os principais assuntos que levam os jovens a mentir especificamente aos colegas e amigos, existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (25,9%) referem que os principais assuntos que os levam a mentir aos colegas e amigos estão relacionados com a sua família e vida quotidiana familiar.
- No 9º e 12º anos de escolaridade, independentemente do género, a maioria dos participantes (39,0% e 42,1%, respectivamente) indica os seus feitos e

conquistas como sendo os principais assuntos que os levam a mentir especificamente aos amigos.

- Enquanto a maioria das raparigas (28,6%) considera que os assuntos relacionados com a sua intimidade são os principais factores que as levam a mentir aos amigos, a maioria dos rapazes (41,9%) por sua vez, considera que são os assuntos relacionados com os seus feitos e conquistas que os levam a mentir aos colegas e amigos.

Quadro XXVII – Resultados da aplicação da questão 26.

TEMA V – Formas da Mentira (“De que formas se pode mentir?”)										
Questão 26										
Das seguintes situações, assinala as 3 que consideras que melhor traduzem o que é uma mentira:										
Resultados Opções de Resposta	7º ano		9º ano		12º ano		Raparigas		Rapazes	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
1. Fingir que se está doente, para não se ir à escola.	11	14,3	16	12,5	26	22,2	29	15,2	24	18,3
2. Copiar o teste pelo colega do lado, para se ter boa nota.	5	6,5	11	8,6	7	6,0	16	8,4	7	5,3
3. Omitir (não contar) aos pais a nota de um teste, para não se ser castigado.	15	19,5	22	17,2	11	9,4	26	13,6	22	16,8
4. Enganar um cliente no troco do café, para se ficar a ganhar dinheiro.	12	15,6	19	14,8	11	9,4	23	12,0	19	14,5
5. Disfarçar os cabelos brancos, para se parecer mais novo.	2	2,6	0	0,0	1	0,9	2	1,1	1	0,8
6. Fantasiar que se é outra pessoa, para se ser aceite num grupo.	6	7,7	18	14,1	23	19,7	29	15,2	18	13,7
7. Esconder o maço de cigarros, para ninguém saber que se fuma.	10	13,0	17	13,3	6	5,1	17	8,9	16	12,2
8. Encobrir um amigo que fez uma asneira, para que ele não seja apanhado.	5	6,5	13	10,2	20	17,1	26	13,6	12	9,2
9. Guardar um segredo, para não se ser castigado.	5	6,5	9	7,0	11	9,4	17	8,9	8	6,1
10. Revelar um segredo, para não se ser castigado.	6	7,8	3	2,3	1	0,9	6	3,1	4	3,1
Total	77	100	128	100	117	100	191	100	131	100
Legenda: FR – Frequência Relativa; % - Percentagem										

Tendo em conta o quadro XXVI, que diz respeito às facetas da *Mentira*, nomeadamente à questão relacionada com as principais formas de se mentir, existem diferenças nos indicadores de estudo (género e nível escolar) considerados:

- No 7º ano de escolaridade, independentemente do género, as três formas de mentir mais recorrentes são: omitir (19,5%), enganar (15,6%) e fingir (14,3%).
- No 9º ano de escolaridade, independentemente do género, as três formas de mentir mais frequentes são: omitir (17,2%), enganar (14,8%) e fantasiar (14,1%).
- No 12º ano de escolaridade, independentemente do género, as três formas de mentir mais referidas são: fingir (22,2%), fantasiar (19,7%) e encobrir (17,1%).
- As raparigas, independentemente do nível de escolaridade, referem que as formas de mentira mais recorrentes são: fingir e fantasiar (15,2%), omitir e encobrir (13,6%) e enganar (12,0%).
- Os rapazes, independentemente do nível de escolaridade, referem que as formas de mentira mais frequentes são: fingir (18,3%), omitir (16,8%) e enganar (14,5%).

3.2 - Discussão de Resultados

Entrevistas

Perante a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas, os quais deram origem à informação sumária apresenta no quadro I, foi possível delinear uma série de constatações gerais, seguidamente apresentadas sob a forma de alíneas.

- a) Verifica-se a existência de diferenças na concepção de *Mentira* de acordo com o nível escolar, sobretudo relacionadas com os seguintes aspectos:
 - *A capacidade de Centrar/Descentrar do “Eu”*: Os alunos mais velhos, sobretudo os rapazes, têm a capacidade de descentrar a atenção sobre si próprio e demonstram preocupação com a existência de outras pessoas

envolvidas nas consequências dos seus actos, acção típica do início do pensamento formal, desenvolvendo-se a capacidade de abstracção e distinção entre o “eu” e o resto do mundo. Os mais jovens, por sua vez, estão mais centrados em si, no seu mundo, referindo frequentemente o medo de serem castigados e impedidos de fazerem as coisas que gostam.

- *A voluntariedade da Mentira:* A experiência de vida dos mais velhos permite-lhes exteriorizar que a *Mentira* é inerente à condição humana e que por vezes, mesmo involuntariamente ou contrariados, acabamos todos por mentir. Os mais novos, por sua vez, acham que a *Mentira* é um acto voluntário e que cada pessoa só o faz se assim o entender.

- *A utilidade da Mentira:* Os mais velhos reconhecem que apesar de não ser correcto mentir, a *Mentira* pode muitas vezes ser útil em defesa dos seus interesses. Os mais novos acham que independentemente do contexto, mentir é sempre uma acção incorrecta e desaprovada.

- *As consequências da Mentira:* Os mais novos, do 7ºano temem sobretudo como consequências da *Mentira*, o castigo e a punição. Os alunos do 9º ano, por sua vez, referem que a consequência pior seria perderem as suas amizades. Já os mais velhos, do 12º ano, receiam a perda de sentimentos como a confiança e a credibilidade entre eles e a sociedade.

- *Os motivos que levam à Mentira:* Verifica-se a tendência dos mais novos a actuarem de acordo com o medo da punição e os mais velhos com a necessidade de serem integrados num grupo de pares.

b) Verificam-se determinados indícios que talvez possam induzir à existência de diferenças na concepção de *Mentira*, de acordo com o género, sobretudo relacionadas com os seguintes aspectos:

- *Os assuntos sobre os quais os jovens mentem:* As raparigas tendem a mentir mais sobre os seus vícios e a sua intimidade, enquanto que os rapazes mentem mais sobre os seus feitos e conquistas.

- *A pessoa em quem mais confiam:* Os rapazes revelam maior confiança e apego às mães, relativamente às raparigas.

c) Independentemente do género e dos níveis escolares considerados, consideram-se relevantes os seguintes aspectos:

- *Todos os inquiridos, nas mais diversas situações, admitirem que é sobretudo aos “Pais” que os jovens da sua idade mais mentem;*
- *Todos os inquiridos, nas mais diversas situações, admitirem que é sobretudo aos “Irmãos” e “Amigos” que os jovens da sua idade menos mentem;*
- *Os principais motivos que levam os jovens a mentir são, na generalidade, o medo de ser castigados e a vergonha de ver tornados públicos os seus erros;*
- *A principal situação que leva os jovens a mentir acontece quando estes querem esconder algo;*
- *Os principais assuntos que, na generalidade levam os jovens a mentir são as suas notas escolares, a sua intimidade e os seus vícios.*
- *A maioria dos inquiridos, refere que em caso de ter de admitir uma situação pouco agradável, a opção “Pai” é a menos escolhida, devido sobretudo ao facto de temer o castigo e a punição e de não querer desiludir o orgulho e as expectativas do mesmo.*

Questionários

Partindo da análise de resultados apresentados nos quadros II a XXVII, torna-se possível delinear alguns pontos de discussão para a compreensão da temática apresentada ao longo desta investigação.

São concepções gerais de *Mentira*, independentes do género ou do nível escolar, aquelas que se manifestam claramente em alguns dos quadros apresentados (II, IV, V, VIII, IX, X, XI, XII, XV, XVI, XVIII, XX, XXIII, XXV), demonstrando assim que a *Mentira* é um assunto com o qual os jovens estão familiarizados, sabendo dar opiniões e manifestando-se voluntariamente sem qualquer espécie de reserva ou receio. Responde-se desta forma à primeira questão de investigação formulada “Quais as concepções que os jovens têm sobre a Mentira?”, apresentando-se os seguintes pontos de vista gerais dos jovens participantes no estudo:

- *Mais do que omitir um facto ou distorcê-lo, mentir é transmitir uma ideia, que não corresponde à verdade.*

- A mentira é um acto intencional e voluntário e não uma necessidade implícita no quotidiano de cada pessoa, pelo que só recorremos à mentira se realmente o quisermos.
- Mentir é indiscutivelmente incorrecto mas sem dúvida que dá muito jeito em determinadas situações.
- A consequência mais grave de uma mentira é a pessoa ser apanhada e nunca mais confiarem na sua palavra.
- Quando tidas em conta as diferentes faixas etárias ao longo da vida, é na adolescência que mais se mente.
- Comparando a gravidade das mentiras nas diferentes etapas da vida, as mais graves são aquelas que são contadas pelos adultos.
- Os jovens mentem sobretudo aos pais.
- Os jovens raramente mentem aos (melhores) amigos.
- Em situações agradáveis, os jovens confiam sobretudo nos (melhores) amigos.
- Mesmo em situações agradáveis, os jovens não demonstram confiança nos professores.
- As principais situações que levam à mentira surgem quando os jovens querem esconder alguma coisa de outros.
- Os principais motivos que levam os jovens a mentir aos professores prende-se com o medo de serem castigados caso assumam a verdade.
- Os principais assuntos sobre os quais os jovens raramente mentem dizem respeito ao seu grupo de amigos, excepto se o alvo da mentira for um professor.
- As três formas mais recorrentes de mentira utilizadas pelos jovens são a omissão, o engano e o fingimento.

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários permitiram também confirmar que, tal como se esperava dos estudos de Piaget e Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, e como referem Gomes e Chakur (2005), existe uma evolução sequencial hierarquizada do desenvolvimento moral dos jovens ao longo da sua adolescência, nomeadamente no que diz respeito a assuntos relacionados com a *Mentira*. Pode constatar-se, por exemplo nos quadros III, VII, XIII, XVII, XIX, XXI, XXII e XXIV, que frequentemente os mais novos, no 7º

e por vezes 9º ano de escolaridade, tendem a posicionar-se face à *Mentira*, de um modo egocêntrico e hedonista que relembra a moral heterónoma referida por Piaget, e apontam, frequentemente, como motivos e justificações para a *Mentira*, o medo da punição e a necessidade de corresponder à imagem que os outros têm de si, situações típicas dos estádios 2 e 3 da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Já os mais velhos, no 12º e por vezes 9º ano de escolaridade, apesar maioritariamente seguirem o princípio do bom menino e da vontade de agradar aos amigos (típico do estágio 3), demonstram já em determinadas situações, a tendência para agir de acordo com o princípio do bem comum e do interesse e preocupação com os outros, facto que lhes atribui um nível de desenvolvimento moral superior relativamente aos primeiros e que poderá indiciar a passagem da fase heterónoma para a autonomia moral referida por Piaget. No que diz respeito à segunda questão de investigação formulada inicialmente, relacionada com este assunto “Como variam as concepções que os jovens têm sobre a *Mentira*, nas diferentes etapas consideradas do seu desenvolvimento?”, podem observar-se os seguintes factos:

- Nos 7º e 9º anos de escolaridade, os jovens assumem que só mentem se tiverem algo a ganhar com isso, enquanto que os do 12º ano referem que raramente mentem pois consideram-no uma acção moralmente incorrecta.
- Quando envolvidos numa mentira, os jovens do 7º e 9º anos de escolaridade temem sobretudo a crítica que os amigos lhes possam fazer, enquanto que os do 12º ano se preocupam mais com o facto de a verdade poder não vir a ser esclarecida.
- Numa situação desagradável os jovens do 7º e 9º anos de escolaridade confiam sobretudo nos amigos, já os do 12º ano elegem a Mãe como elemento de maior confiança.
- Numa situação desagradável os jovens do 7º e 9º anos de escolaridade excluem do ciclo de confiança os pais (ambos), enquanto que os do 12º referem apenas o Pai.
- Os principais motivos que levam os jovens do 7º ano de escolaridade a mentir, prendem-se sobretudo com o medo de serem castigados caso digam a verdade. Já no 9º ano, os motivos relacionam-se mais com a dificuldade em

ferir o orgulho próprio ao assumir a verdade, enquanto que, no 12º ano se assume claramente que se mente porque se quer.

- Os principais motivos que levam os jovens do 7º ano de escolaridade a mentirem aos pais, relaciona-se com o medo de serem castigados caso digam a verdade, já nos casos do 9º e 12º anos, se verifica que se mente aos pais para não os desiludir com a verdade.

- Os principais motivos que levam os jovens a mentir especificamente aos amigos e colegas de escola prendem-se, no caso do 7º ano, com o receio de serem gozados, no caso do 9º ano, com o medo de serem excluídos do grupo de amigos e no caso do 12º, com a vergonha de assumir os seus problemas.

- Os principais assuntos que levam os jovens do 7º ano a mentir relacionam-se com os seus assuntos de vida familiar e desempenho escolar, enquanto que para os do 9º e 12º anos os principais assuntos referidos prendem-se com a sua intimidade.

- Os principais assuntos que levam os jovens do 7º ano a mentir especificamente aos pais, relacionam-se com o seu desempenho escolar, enquanto que para os do 9º e 12º anos os principais assuntos referidos prendem-se com os seus vícios e hábitos.

- Os principais assuntos que levam os jovens do 7º ano a mentir especificamente aos seus colegas e amigos relacionam-se com os seus assuntos de vida familiar, enquanto que para os do 9º e 12º anos os principais assuntos referidos prendem-se com os seus feitos e conquistas.

Confirma-se ainda, a partir da análise de resultados obtidos e apresentados nos quadros III, XIV, XIX, XXIV e XXVI, que o género poderá representar também, embora de forma bastante menos pronunciada, um factor divergente nas concepções de *Mentira*, questão que seria pertinente e interessante aprofundar em estudos posteriores (Vivar, 2002) devido à escassez de informação relacionada. Este facto, vem corroborar a ideia apresentada por Gurian (2001), de que os rapazes e as raparigas pensam e raciocinam, efectivamente de formas distintas. Dando resposta à terceira e última questão de investigação formulada, “Existem diferenças nas concepções que rapazes e raparigas têm sobre a *Mentira*?” apresentam-se alguns pontos sugestivos de tal

diferença, ao nível da percepção dos valores morais presentes na questão da *Mentira*:

- *No que diz respeito à sua atitude face à mentira, as raparigas referem que raramente mentem por considerarem tal acto como incorrecto, já os rapazes assumem que só recorrem à mentira se tiverem algo a ganhar com isso.*
- *Numa situação desagradável, as figuras em quem as raparigas menos confiam são os pais (ambos), enquanto que os rapazes referem apenas o pai.*
- *Os principais motivos que levam as raparigas a mentir especificamente aos pais é o facto de terem pena de os desiludir com a verdade, já no caso dos rapazes, o motivo apontado é o medo de serem castigados no caso de assumirem a verdade.*
- *Os principais assuntos que levam as raparigas a mentir especificamente aos pais prendem-se com os seus vícios e hábitos, já no caso dos rapazes, os principais assuntos estão relacionados com o seu desempenho escolar.*
- *Os principais assuntos que levam os jovens a mentir aos amigos e colegas são, no caso das raparigas, a sua intimidade e, no caso dos rapazes, os seus feitos e conquistas.*

De um modo geral, as diferenças encontradas neste indicador de estudo permitem-nos inferir que, a socialização de rapazes e raparigas e as dinâmicas de interacção resultantes dessa socialização, gera diferenças que encontram eco nos raciocínios e na acção moral dos adolescentes.

Capítulo IV - Conclusões

Após uma análise cuidada e reflectida dos resultados obtidos na investigação decorrente, torna-se possível concluir acerca dos mesmos, e procurar estabelecer pontes entre os seus significados e a relação *escola-família-adolescente* que actualmente se verifica em Portugal.

Partindo do cruzamento dos resultados obtidos com a bibliografia relacionada, pensa-se ser possível concluir que existem, efectivamente, diferenças nas concepções de *Mentira* de entre os diferentes níveis escolares considerados. Este facto, não sendo de todo uma surpresa (uma vez que, de acordo com os estudos de *Kohlberg* e *Piaget* relativos ao desenvolvimento moral, se esperava de antemão que a diferentes níveis escolares correspondessem, na sua maioria, diferentes faixas etárias e, consequentemente, diferentes realidades de desenvolvimento moral), veio contudo confirmar que a *Mentira*, enquanto ferramenta de uso diário nos discursos e acções humanas, se demarca indubitavelmente do plano dos raciocínios morais, aceites e valorizados na nossa sociedade. A clara noção apresentada por qualquer um dos participantes, independentemente da sua idade, de que a *Mentira*, embora por vezes utilizada e empregue para proveito próprio, é socialmente condenável e desconsiderada do ponto de vista ético, reafirma o lugar depreciativo que essa acção toma no quadro social de valores morais.

No que diz respeito às diferenças de género nas concepções gerais de *Mentira*, e apesar da interessante ideia apresentada por *Gurian* (2001) de que rapazes e raparigas pensam de formas distintas face aos mesmos contextos e situações, não se encontra nos resultados obtidos, a segurança suficiente para estabelecer uma relação sólida sobre esta questão. Considera-se, no entanto, apesar dos estudos levados a cabo por Rest, Braebeck e Walker (Sprinthall & Collins, 2003), que se aplicada a uma amostra mais alargada, talvez esta questão das diferenças morais de género, venha a revelar resultados surpreendentes, mais concordantes e harmónicos com as expectativas iniciais deste estudo.

No que diz respeito à opinião dos participantes do estudo, sobre o relacionamento entre os jovens e os respectivos pais, nomeadamente em

assuntos que envolvam a *Mentira*, constata-se que são todos eles, independentemente do género e idade, consensuais na admissão de que os *pais* são os principais alvos de mentira dos filhos. De um modo geral, os jovens mentem aos pais sobretudo por *medo* de serem castigados e por *pena* de desiludirem as suas expectativas e referem ainda, que o fazem principalmente quando querem esconder algo, nomeadamente, os vícios, e hábitos (no caso das raparigas) e assuntos relacionados com as notas escolares (no caso dos rapazes). Estes dados, de um certo ponto de vista desconcertantes, remetem-nos a reflectir sobre a influência da família no desenvolvimento não só físico, como também social e moral dos seus filhos, no estatuto que as figuras do *Pai* e da *Mãe* desempenham ainda hoje no seio familiar e no tipo de relação pais-filhos que se vive entre paredes, numa família portuguesa actual.

Pode deduzir-se, de um modo que necessita de um maior aprofundamento em evidências empíricas, que apesar da evolução que a família tem vindo a sofrer ao longo das últimas décadas, com a entrada da mulher no mundo do trabalho (que forçosamente determina uma *Mãe* fisicamente mais ausente do lar) e com uma aproximação gradual e participação mais activa do homem - *Pai*, no crescimento e desenvolvimento das crianças, o resultado final, do ponto de vista da criança, é um desenvolvimento mais autónomo e independente do meio familiar, mas não necessariamente mais completo ou ajustado à sociedade de incerteza no tempo presente. Verifica-se que o papel social do *Pai* na família, continua a ser distante das necessidades básicas de confiança e cumplicidade que os filhos esperam dessa figura, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento; Constata-se que assuntos como saídas à noite, consumo de substâncias, e outros relativos à intimidade dos jovens, nomeadamente das raparigas, continuam ainda a não ser discutidos nem abordados de forma natural, num ambiente saudável de partilha de experiências entre *Pais* e *filhos*; Conclui-se, assim, que de acordo com as opiniões relatadas pelos participantes, a harmonia familiar expectável e idílica para os tempos actuais, continua ainda longe de se tornar realidade.

No que diz respeito à relação que os alunos mantêm com os Professores em ambiente escolar, verifica-se que os jovens recorrem à *Mentira*, sobretudo em relação a deveres incumpridos, como trabalhos de casa não realizados, faltas

injustificadas, ou notas escolares obtidas noutras disciplinas ou em situações anteriores. São consensuais, independentemente do género e dos níveis escolares considerados, os motivos que levam os jovens a mentirem especificamente aos professores: *medo* de serem castigados se disserem a verdade, e *vergonha* de assumirem publicamente as suas falhas e dificuldades. Tais dados remetem para uma curta reflexão sobre o papel da relação *professor-aluno* que actualmente preenche a realidade escolar portuguesa. “Não será que a falta de diálogo sobre as questões que mais de perto tocam os jovens faz com que a escola degenere num lugar asséptico, pouco importante e irrelevante para eles?” (Valente, 1989, p. 2). O professor, de todas as figuras sociais incluídas no questionário apresentado aos participantes, surge sempre, nas opções de resposta dadas, na última/pior das circunstâncias possíveis, revelando-se aos jovens como um indivíduo estranho, afectivamente distante e merecedor de pouca confiança. Seria de esperar, numa sociedade onde os jovens passam uma grande parte do dia na escola, em convivência directa com os professores, uma abordagem diferente a este assunto e uma visão mais positiva das relações que se estabelecem entre ambos. Cabe-nos porventura, enquanto adultos, pais ou educadores, promover uma maior proximidade do aluno ao professor, contemplando o estabelecimento de relações mais afectivas e suficientemente abertas para que assuntos e motivos habitualmente atribuídos à *Mentira*, passem a ser discutidos, reflectidos e modificados conjuntamente.

Os amigos são, como se sabe, nesta fase, a tábua de salvação dos adolescentes. Neles confiam os seus maiores segredos, partilham sonhos e ambições, procuram novos padrões de referência na construção dos seus próprios valores e buscam a compreensão que por vezes falha, tanto na escola como em casa. Aos amigos, por regra os jovens não mentem, excepto se o assunto envolver a sua vida familiar, a sua intimidade ou os seus feitos e conquistas e, quando o fazem, como referem, é por *medo* e *vergonha* de serem gozados e/ou afastados do seu grupo.

Não será pertinente questionar as razões que estão por trás deste *medo* e *vergonha* de assumir, por exemplo, a sua vida privada familiar? Fica por saber se se trata apenas da normal rejeição dos adolescentes por todas as normas,

valores e regras até então aceites e indiscutíveis, ou se haverá para além dessa fase complexa que atravessam, outros motivos relacionados, por exemplo, com confrontos ideológicos e exigências parentais de tal ponto desconfortáveis, que acabam por se revelar para os jovens, num verdadeiro motivo para quererem esconder e omitir o que se passa em casa.

Podemos ainda constatar, a partir dos resultados obtidos, que os principais motivos e situações que levam à *Mentira* em geral, por parte dos jovens, são afinal assuntos como a sua *intimidade* ou as *notas escolares* que, com toda a complexidade que representam para os próprios jovens, deveriam ser tratados e respeitados de outro modo por parte dos pais e educadores que os acompanham. Verificamos que o *medo* da punição e a *vergonha* de admitir publicamente os seus problemas, dúvidas e anseios acabam por atirar estes jovens para um turbilhão de sentimentos de culpa, onde se auto-condenam e reprovam, acabando por optar pela *Mentira*, algo que reconhecem como imoral, impróprio e condenável do ponto de vista social, em detrimento da verdade, cuja complexidade e consequências, por vezes acabam por não justificá-la. Seremos então nós, adultos, nos nossos actos por vezes inconsequentes e precipitados, os principais responsáveis por esse *medo* e *vergonha* que os nossos jovens calam com a *Mentira*? Não deverá ser preocupação nossa, enquanto adultos, evitar colocar os jovens em situações fronteira como estas, em que acabam por escolher um caminho doloroso e arriscado, por ser, apesar de tudo, mais fácil do que assumir as consequências da própria verdade?

Adivinha-se urgente o desenhar de uma comunidade educativa mais forte e participativa, onde pais e professores se envolvam a fundo na formação dos jovens, através de reuniões e encontros, mais frequentes e menos formais, onde eles próprios possam estabelecer laços entre si, que viessem privilegiar a relação *Escola-Família*, sem nunca esquecer o seu elo de ligação, as crianças. Deverá partir da escola, um esforço acrescido no sentido de se unir à família e de trabalhar em parceria com os pais, na formação e desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Hoover-Dempsey e Sandler (1997, p.3-42) defendem a existência de três principais motivos que condicionam a tomada de decisão dos pais/encarregados de educação, a envolver-se na educação dos seus filhos: As representações que os pais têm acerca do seu papel na educação dos seus

filhos; O sentido de eficiência que os pais têm acerca da sua participação, no sucesso escolar dos filhos; As solicitações e convites, por parte da escola ou dos próprios filhos, no sentido de envolver os pais nas diferentes actividades escolares. É sobretudo na terceira razão apontada que a escola poderia intervir a actuar mais activamente, solicitando e trazendo os pais para dentro da sala de aula para que, em conjunto, pudessem delinear melhores estratégias de formação e desenvolver de uma forma sólida e madura junto dos mais jovens, o conjunto de noções morais e éticas que praticam e desejam ver reproduzidas.

Em suma, pensa-se que uma coligação mais forte e ponderada entre a Escola a Família, poderia contribuir para diminuir o número e o tipo de situações que levam os jovens a recorrer à *Mentira*, como a outras tantas “tentações” tão presentes na nossa sociedade, e ajudá-los a encontrar um equilíbrio satisfatório no conjunto de valores morais que escolhem e determinam como seus.

A educação nas escolas de hoje, não deve continuar apenas voltada para o ensino de conteúdos, mas manter-se atenta e ser perspicaz na detecção e seguimento de reptos fortuitos que possam entrar no campo dos valores pessoais, sociais ou ambientais. A educação para os valores deve realizar-se em parceria entre estas duas estruturas sociais (Escola e Família), e garantir uma clarificação prática e eficiente junto dos jovens.

Não será agora, altura em que o sistema educativo recebe de braços abertos novas áreas curriculares inteiramente dedicadas à reflexão de valores e à formação pessoal e social de cada um, a hora certa para efectivamente desenvolver junto dos jovens um processo de clarificação de valores, onde estes sejam levados a pensar sobre aquilo em que acreditam e a consolidarem as suas ideias e interesses? Poderemos desta forma contribuir para a diminuição de situações que, como a *Mentira*, são socialmente reprovadas e entendidas como infelizes, inoportunas e evitáveis? Se *Mentira* na adolescência e ao longo da vida, pode ser resultado da falta de clarificação de valores durante as primeiras fases de vida, dificilmente alguém poderá confirmar, sobretudo devido à imensidão de contextos e factores que envolvem o acto de mentir, mas certamente que não terá qualquer efeito pejorativo no curriculum pessoal de cada cidadão, o exercício de clarificação dos seus

valores, crenças e máximas e talvez até, no futuro, este venha a revelar-se um trunfo vitorioso.

Um programa de educação para os valores só tem coerência quando, para além da educação explícita desenvolvida na área curricular própria, todas as disciplinas concorrem para a necessária clarificação das questões que se devem permanentemente levantar e se, por outro lado, toda a atmosfera da escola transpirar essa preocupação, quer explícita, quer naquilo a que se tem vindo a chamar o nível do seu *curriculum escondido*.

(Valente, 1989, p. 34)

Capítulo V - Considerações Finais

5.1 – Considerações Finais

1) Quando na formulação das questões de investigação, se recorre à terminologia *nível escolar* (entenda-se por isto, ano de escolaridade frequentado), no lugar de *idade*, pretende salvaguardar-se um efeito de associação directa de valor-idade relativamente ao desenvolvimento moral que, como sabemos da troca de experiências que desenvolvemos no quotidiano, não se verifica. Na realidade e infelizmente, no panorama actual do sistema de ensino português, é frequente e até mais do que o “desejável”, confrontarmos a existência de elementos repetentes nas turmas dos anos escolares considerados no estudo, ou seja, na mesma turma coexistirem alunos de diferentes idades, por vezes até com intervalos de idade significativos. Este facto parece-nos levantar algumas questões, que terão, talvez, interesse e oportunidade de desenvolvimento em estudos posteriores: *Será que o “nível moral” destes alunos repetentes é diferente do dos restantes, não repetentes, da mesma turma? Haverá uma “adaptação moral” ao meio onde estamos inseridos? A moral de cada pessoa desenvolve-se e evolui de acordo com a sua idade física ou antes de acordo com os estímulos do meio social envolvente?* Seria deste modo demasiado ingrato, para as instituições escolares que nos acolhem para o desenvolvimento da parte empírica do estudo, nomeadamente os jovens e os professores, e dificilmente justificável, a opção de seleccionar apenas determinados elementos de uma turma para um estudo desta natureza, ignorando sem mais explicação a permanência dos restantes. Assim, procura evitar-se a questão da idade física específica de cada participante e foca-se a atenção no nível escolar que frequenta, o qual é já, em última instância, um indicador de (in)estabilidade do seu desenvolvimento cognitivo no percurso escolar.

2) A ideia inicial do estudo incidia no recrutamento de participantes, frequentadores de anos escolares coincidentes com passagens de ciclo, ou seja, alunos do 6º ano (passagem do 2º ciclo do ensino básico para o 3º ciclo do ensino básico), alunos do 9º ano (passagem do 3º ciclo do ensino básico para o ensino secundário) e alunos do 12º ano (passagem do ensino

secundário, para o ensino superior), momentos esses que idealmente coincidiriam com diferentes fases do desenvolvimento moral dos jovens e que por tal motivo, poderiam ser reveladores de respostas interessantes e de diferenças significativas. No entanto, devido às dificuldades de naturezas diversas surgidas na fase de selecção de escolas para o desenvolvimento da parte empírica do estudo, acabou por se substituir o 6º ano pelo 7º, em ambas as escolas, mantendo os restantes anos lectivos como o inicialmente planeado.

3) Durante a aplicação das entrevistas, todos os participantes, independentemente do nível de escolaridade ou género, apresentaram grandes dificuldades em responder às questões relativas ao que pessoas, de outra faixa etária (adultos ou crianças mais novas), fariam ou diriam em determinada situação. Para além de revelarem dificuldade durante a resposta (nos casos em que houve resposta!) foi, pelos mesmos, indicado no final da entrevista (numa fase em que se procurou reflectir conjuntamente sobre a validade e pertinência deste instrumento para aplicação futura a outros alunos) a dificuldade em se colocarem na posição de outros, ou porque já não se lembram de como era ou, porque nunca estiveram ainda nessa situação.

4) Durante o desenvolvimento das entrevistas, todos os participantes revelaram maior à vontade, cumplicidade e envolvimento nas questões e no diálogo, quando se estabeleceu a forma de tratamento da 2ª pessoa do singular (“sabias que...”, “fazias ideia...”, “podes indicar-me...”), relativamente à forma de tratamento inicialmente abordada, no início de cada entrevista (“sabia que...”, “fazia ideia...”, “pode indicar-me...”), facto que pode assim, ser revisto de forma a influenciar a predisposição dos inquiridos em situações futuras.

5) Na fase de aplicação das entrevistas, os participantes mais velhos, frequentadores do 12º ano de escolaridade, responderam voluntária e inconscientemente ao inquérito enquanto adultos e não como adolescentes, como esperava o entrevistador, facto que foi notado em diversas ocasiões,

quando empregavam as palavras “eles” e “nós” em questões relacionadas com os “adolescentes” ou com os “adultos”, respectivamente.

5.2 - Validade e Limitações do Estudo

A validade do estudo e dos instrumentos aplicados é sempre uma questão de maior importância quer para o investigador que o desenvolve, quer para aqueles que posteriormente consultam e recorrem aos seus resultados para fins diversos.

É indiscutível que os limites associados ao contexto de uma dissertação de mestrado, tanto de índole temporal, como económico ou de recursos, constroem grandemente a dimensão da investigação.

No presente caso, na impossibilidade de se recorrer a uma verdadeira amostra representativa da população, cujos resultados pudessem ser extrapolados sem quaisquer reservas, procurou-se num conjunto significativo de participantes, encontrar padrões, marcos e modelos que pudessem representar reflexos do que se passa na sociedade.

Admite-se portanto, à partida, que a dimensão da amostra de participantes poderá ser um factor limitante no que diz respeito à validade externa do estudo ou, como referem Almeida e Freire (2003, p.81), às “condições que podem afectar a representatividade dos seus procedimentos e resultados e, logicamente, a generalização destes últimos a outras amostras, à população em geral ou a outras condições e situações reais”.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, reconhece-se que, tendo sido construídos de raiz para o presente estudo, e partindo de uma condição investigativa pouco experiente, poderão de alguma forma revelar-se imaturos e subdesenvolvidos face aos objectivos e potencialidades da investigação.

Poderão ainda existir outros quatro factores, apontados por Almeida e Freire (2003) como fontes de erro, susceptíveis de importunar a validade desta investigação: *Contexto* – determinados acontecimentos que ocorram no plano da vida pessoal de qualquer um dos participantes, como programas televisivos a que assistiram, livros que leram, assuntos que viram discutidos, entre outros, e que estejam de alguma forma relacionados com o tema da *Mentira*, poderão

ter influência na opinião que transmitem quando confrontados nos inquéritos; *Reactividade experimental* – o facto de cada participante ter conhecimento de que a sua opinião sobre um determinado tema será ouvida e lavada em conta para o desenvolvimento de um trabalho desta natureza, poderá conduzi-lo à modificação de comportamentos e atitudes para outros que considere moral e socialmente mais correctos; *Novidade do tratamento* - alunos que participem pela primeira vez numa investigação deste estilo, podem atribuir-lhe tal importância que, se mostrem mais entusiasmados, receptivos e conscienciosos nas suas respostas que outros, cuja participação em estudos semelhantes, seja mais frequente. Desta forma, o empenho pode revelar-se como uma variável interveniente, moderadora ou intermédia (Kerlinger, 1979, citado em Almeida & Freire, 2003, p.54) no momento da aplicação dos inquéritos e assim influenciar os seus resultados; *Maturação dos sujeitos* – especialmente em estudos cujos participantes são crianças e jovens, como no presente caso, processos relacionados com o seu desenvolvimento biológico, aprendizagem, idade e experiência podem estar na origem de respostas diferentes das expectáveis, as quais terão preponderância nos resultados obtidos.

Considera-se, por fim, que devido à conotação depreciativa que é socialmente imputada à *Mentira*, a própria natureza “intimidatória” do tema abordado, apesar do esforço contrário do investigador, poderá ter levado a algum desconforto por parte dos participantes no momento de responderem honestamente às questões que lhes iam sendo colocadas. Sobretudo aos participantes que se viram envolvidos na fase qualitativa da investigação, onde estiveram, cara a cara com o investigador, a descortinar as suas concepções gerais sobre a *Mentira*, poderá ter existido a tendência de enviesamento de respostas para aquelas que socialmente se revelariam menos condenáveis do ponto de vista moral. Sendo a *Mentira*, um assunto estreitamente relacionado com a ética das relações e com os valores morais de cada indivíduo, compreende-se que algumas respostas sejam dadas mais com base nos padrões morais socialmente expectáveis, do que propriamente com as reais convicções de cada um. Este facto, apesar dos esforços e esclarecimentos de anonimato e confidencialidade, poderão ter estado na origem de eventuais imparcialidades ou ambiguidades nos resultados.

Importa ainda referir que, de acordo com Tashakkori e Teddlie (1998), o recurso a uma metodologia mista requer da parte do investigador, o à vontade suficiente para com os métodos, quantitativo e qualitativo, de forma a que o mesmo consiga, confortavelmente, variar entre ambos no decurso do seu estudo. Esta será, eventualmente, a maior limitação do estudo já que, a pouca experiência assumida por parte da investigadora em estudos e trabalhos desta natureza, poderá ter sido geradora de eventuais descuidos práticos na concretização de pormenores metodológicos, os quais poderão ter tido consequências ao nível do incumprimento da calendarização inicialmente agendada.

Ciente de que o desenvolvimento de uma investigação desta natureza vai muito além da simples manipulação de variáveis ou indicadores de estudo e obtenção de resultados plausíveis de extrapolação, a investigadora assume e reconhece as limitações da sua actuação investigativa e prossegue o seu trabalho.

5.3 - Futuras linhas de Investigação

Relacionadas com a temática desenvolvida na presente investigação, referem-se algumas propostas de estudos futuros que de algum modo possam vir a acrescentar ideias interessantes e úteis para o relacionamento quotidiano de pais, professores e respectivos filhos ou alunos.

As diferenças de género associadas à questão do desenvolvimento moral, nomeadamente face à questão da *Mentira*, são indicadas em algumas obras (Vivar, 2002) como sendo ainda uma área relativamente pouco abordada e merecedora de um aprofundamento empírico. Estudos centrados nesta questão das diferenças de género nas competências cognitivas, sociais e morais, nomeadamente relacionados com a questão da *Mentira*, poderiam revelar-se pertinentes e bem-vindas à comunidade da investigação educacional.

Como continuação deste trabalho “Os Jovens e a Mentira, um estudo centrado em diferentes momentos do percurso escolar”, e uma vez que o próprio

procurou basear-se no repto lançado por Martins (2007) no seu estudo sobre as concepções de *Mentira* junto de crianças do 2º ciclo do ensino básico, seria talvez interessante ver uma aplicação semelhante no contexto universitário, a partir da qual pudéssemos analisar as posições desses alunos face ao tema referido e nessa altura então, poder estabelecer, com maior segurança, um padrão de evolução moral hierarquizada, desde a infância até à fase adulta do ser humano.

A questão das consequências da *Mentira*, uma das concepções analisadas neste estudo, revelou-se surpreendentemente fértil ao nível da qualidade de respostas obtidas e prestável a um maior aprofundamento investigativo, nomeadamente com o objectivo de avaliar os valores morais que lhes estão associados. Estudos futuros centrados nesta questão, poderão revelar-se interessantes e produtivos do ponto de vista dos interesses relacionados como domínio do desenvolvimento moral.

O número e a representatividade nacional dos participantes do presente estudo viu-se francamente limitado às exigências dos prazos e recursos previstos para um trabalho da natureza de uma dissertação de mestrado. Por este facto, considera-se que os resultados apresentados poderão não reflectir todo o potencial que a temática da *Mentira* na adolescência poderá ter para oferecer à comunidade educativa actual. Estudos posteriores, em oportunidades futuras, poderão certamente solidificar as ideias abordadas ao longo deste trabalho e acrescentar algum contributo valorativo, ao desafio lançado pela presente investigação.

Anexos

Anexo I



Guião de Entrevistas Exploratórias

Os Jovens e a Mentira:

*Um estudo centrado em diferentes momentos
do percurso escolar.*

- Formação Pessoal e Social –

Marina Filipa Correia Martins, N.º 30584

Orientação: Professora Doutora Carolina Carvalho

Departamento de Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

2008/2009

Apresentação

Bom dia, o meu nome é Marina Martins, sou estudante de Mestrado em Formação Pessoal e Social no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e estou aqui com o intuito de vos entrevistar enquanto jovens, escolhidos aleatoriamente, representativos de uma de população adolescente semelhante à do local onde vai decorrer a restante investigação.

O tema do trabalho que estou a desenvolver é *“Os jovens e a mentira: um estudo centrado em diferentes momentos do percurso escolar”* e o objectivo principal é compreender *as concepções que os jovens* (adolescentes e pré-adolescentes) *têm acerca da Mentira, em diferentes momentos do seu percurso escolar*, procurando investigar se existe uma distinção significativa das concepções de *Mentira* por parte dos jovens, de acordo com o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar.

Para o estudo dos resultados obtidos a partir desta entrevista é absolutamente irrelevante a vossa identificação, pelo que todos os dados adquiridos, as vossas respostas, serão tratados de forma anónima e confidencial, sendo apenas de referenciar a vossa idade, género e ano nível escolar. A entrevista será gravada em áudio, apenas para me facilitar a transcrição das vossas respostas, não sendo a gravação utilizada com qualquer outro fim. Vocês podem inclusivamente escolher um pseudónimo e tentar não referir nada que vos possa identificar, nas vossas respostas. Digo isto no sentido de vos tranquilizar e de vos pedir a máxima honestidade possível nas respostas que derem, pois estas são tão importantes neste trabalho, que poderão influenciar todos os resultados da investigação, onde durante um ano de trabalho serão inquiridos mais de 100 jovens como vocês! Não haverá qualquer juízo de valor da minha parte face às respostas que derem a cada uma das questões colocadas. Não há respostas certas nem respostas erradas! Há uma infinidade de possíveis respostas a cada questão e todas são consideradas e tratadas da mesma forma. Não é objectivo deste trabalho, julgar-vos, criticar-vos nem

sequer saber como pensam vocês, especificamente, mas sim a faixa etária que cada um de vós representa. Neste estudo, cada um de vocês vai representar, no final de contas, não uma pessoa em concreto, mas todos os jovens da vossa idade, por isso é que é fundamental que sejam honestos e que respondam, sempre que possível com base na vossa experiência ou com o conhecimento de alguém que representa a vossa faixa etária.

Este trabalho é muito importante para mim, naturalmente, porque se trata da minha tese de mestrado, e desde já por isso vos agradeço o facto de se terem disponibilizado para colaborar, mas quero que saibam que este tema é igualmente útil e oportuno junto da comunidade escolar e académica, que procuram através de vós, conhecer melhor as características dos alunos portugueses, face a este tema.

Durante a entrevista tenho que seguir um guião predefinido, um conjunto fixo de perguntas e não posso fugir à ordem das questões. Procurem por favor, dar respostas directas mas reflectidas, e se em algum caso não souberem o que responder é preferível que digam “não sei” do que inventem uma resposta que possa vir a influenciar mal os resultados do estudo. Dispõem do tempo que necessitarem antes de responder a cada pergunta. Caso tenham alguma dúvida ou não percebam o sentido da pergunta, podem sempre interromper-me. Preparados? Alguma questão? Relaxem, não estejam nervosos, vai ser apenas uma conversa normal com muitos “porquês” pelo meio! Vamos começar!

Entrevista nº ____ Data: _____ Hora de início: _____ Hora de final: _____

I. O que é a Mentira?

- 1) Na tua opinião, o que significa mentir?
- 2) Pensas que mentir faz parte da nossa vida ou só mentimos se quisermos?
- 3) O que é uma mentira muito grave?
 - 3.1) Porquê?
- 4) O que é uma mentira pouco grave?
 - 4.1) Porquê?
- 5) O que distingue uma mentira de uma brincadeira?
 - 5.1) Porquê?
- 6) Achas que omitir (não dizer algo que se sabe) é o mesmo que mentir?
 - 6.1) Porquê?
- 7) Saber mentir é bom ou mau?
 - 7.1) Porquê?
- 8) Ser mentiroso é um defeito ou uma qualidade da uma pessoa?
 - 8.1) Porquê?
- 9) Que consequências podem ter as mentiras para a pessoa que mente?

10) Qual é que achas que é a consequência mais grave que uma pessoa que mente teme enfrentar?

11) Quem achas que mente mais, as crianças, os adolescentes ou os adultos?

11.1) Porquê?

12) Pensas que as mentiras de uma criança, de um adolescente e de um adulto são iguais?

12.1) Porquê?

13) O que é que consideras mais grave, ser uma criança, um adolescente ou um adulto a mentir?

13.1) Porquê?

II. A quem se mente?

14) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade mentem sobretudo a/ao/aos...

1. Mãe _____
2. pai _____
3. amigo/a _____
4. irmão/ã _____
5. namorado/a _____
6. Professores _____
7. outro, quem? _____

15) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade raramente mentem a/ao/aos...

- a) Mãe _____
- b) pai _____
- c) amigo/a _____
- d) irmão/ã _____
- e) namorado/a _____
- f) professores _____
- g) outro, quem? _____

16) Completa a seguinte frase: Na minha opinião os adultos mentem sobretudo a/ao/aos...

- a) Aos pais _____
- b) Aos filhos _____
- c) Aos parceiros/companheiros _____
- d) Aos colegas e amigos _____
- e) Aos chefes _____
- f) outro, quem? _____

17) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, os adultos raramente mentem a/ao/aos...

- a) Aos pais _____
- b) Aos filhos _____
- c) Aos parceiros/companheiros _____
- g) Aos colegas e amigos _____
- h) Aos chefes _____
- i) outro, quem? _____

18) Completa a seguinte frase: Na minha opinião as crianças mais novas mentem sobretudo a/ao/aos...

- q) Aos pais _____
- b) Aos irmãos _____
- c) Aos professores _____
- d) Aos colegas e amigos _____
- e) Outro. quem? _____

19) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, as crianças mais novas raramente mentem a/ao/aos...

- r) Aos pais _____
- f) Aos irmãos _____
- g) Aos professores _____
- h) Aos colegas e amigos _____
- i) Outro. quem? _____

20) Imagina que recebeste o teste de Matemática e tiveste uma negativa muito baixa...

20.1) Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?

- a) Mãe _____
- b) pai _____
- c) amigo/a _____
- d) irmão/ã _____
- e) namorado/a _____
- f) outro, quem? _____

20.1.1) Porquê?

20.2) E a ultima pessoa a quem contarias?

- a) Mãe _____
- b) pai _____
- c) amigo/a _____
- d) irmão/ã _____
- e) namorado/a _____
- f) outro, quem? _____

20.2.1) Porquê?

21) Supõe que te acontecia algo de muito bom...mas secreto!

21.1) Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?

- a) Mãe _____
- b) pai _____
- c) amigo/a _____
- d) irmão/ã _____
- e) namorado/a _____
- f) outro, quem? _____

21.1.1) Porquê?

21.2) E a ultima pessoa a quem contarias?

- a) Mãe _____
- b) pai _____
- c) amigo/a _____
- d) irmão/ã _____
- e) namorado/a _____
- f) outro, quem? _____

21.2.1) Porquê?

III. Quando e porque se mente

22) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade mentem sobretudo porque...

1. Têm medo de dizer a verdade
2. Têm vergonha de dizer a verdade
3. Se esquecem de dizer a verdade
4. Se enganam a dizer a verdade
5. Têm vontade de mentir
6. São demasiado orgulhosos para admitir a verdade
7. Outro. Qual? _____

23) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade mentem sobretudo quando...

- a) Têm um motivo de força maior
- b) Têm algo a ganhar com isso
- c) Querem esconder alguma coisa
- d) Têm medo de ser castigados
- e) São obrigados por alguém
- f) Têm sentimentos de culpa
- g) Querem apenas aborrecer
- h) Querem magoar alguém
- i) Quando querem proteger alguém
- j) Outra. Qual? _____

24) Completa a seguinte frase: Na minha opinião os adultos mentem sobretudo porque...

- a) Têm medo de dizer a verdade
- b) Têm vergonha de dizer a verdade
- c) Se esquecem de dizer a verdade
- d) Se enganam a dizer a verdade
- e) Têm vontade de mentir
- f) São demasiado orgulhosos para admitir a verdade
- g) Outro. Qual? _____

25) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, os adultos mentem sobretudo quando...

- a) Têm um motivo de força maior
- b) Têm algo a ganhar com isso
- c) Querem esconder alguma coisa
- d) Têm medo de ser castigados
- e) São obrigados por alguém
- f) Têm sentimentos de culpa
- g) Querem apenas aborrecer
- h) Querem magoar alguém
- i) Quando querem proteger alguém
- j) Outra. Qual? _____

26) Completa a seguinte frase: Na minha opinião as crianças mais novas mentem sobretudo porque...

- a) Têm medo de dizer a verdade
- b) Têm vergonha de dizer a verdade
- c) Se esquecem de dizer a verdade
- d) Se enganam a dizer a verdade
- e) Têm vontade de mentir
- f) São demasiado orgulhosos para admitir a verdade
- g) Outro. Qual? _____

27) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, as crianças mais novas mentem sobretudo quando...

- a) Têm um motivo de força maior
- b) Têm algo a ganhar com isso
- c) Querem esconder alguma coisa
- d) Têm medo de ser castigados
- e) São obrigados por alguém
- f) Têm sentimentos de culpa
- g) Querem simplesmente chatear
- h) Querem magoar alguém
- i) Quando querem proteger alguém

j) Outra. Qual? _____

28) Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens a mentir aos pais?

1. Medo
2. Vergonha
3. Engano
4. Maldade
5. Vingança
6. Ganância
7. Distracção
8. Esquecimento
9. Desconhecimento
10. Motivos de força maior
11. Outro. Qual? _____

28.1) Porquê?

29) Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens a mentir aos professores?

- a) Medo
- b) Vergonha
- c) Engano
- d) Maldade
- e) Vingança
- f) Ganância
- g) Distracção
- h) Esquecimento
- i) Desconhecimento
- j) Motivos de força maior
- k) Outro. Qual? _____

29.1) Porquê?

30) Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens a mentir aos colegas/amigos?

- a) Medo
- b) Vergonha
- c) Engano
- d) Maldade
- e) Vingança
- f) Ganância
- g) Distracção
- h) Esquecimento
- i) Desconhecimento
- j) Motivos de força maior
- k) Outro. Qual? _____

30.1) Porquê?

IV. Sobre o que se mente?

31) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade mentem sobretudo sobre...

- 1. A sua vida familiar
- 2. O seu dinheiro
- 3. Os seus amigos
- 4. Os seus professores
- 5. As suas notas escolares
- 6. Os seus namorados(as)
- 7. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
- 8. A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- 9. O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- 10. Outra. Qual? _____

31.1) Podes dar-me um exemplo concreto de uma mentira que um jovem da tua idade poderá contar sobre esse assunto?

32) Completa a seguinte frase: Os jovens da minha idade raramente mentem sobre...

- a) A sua vida familiar
- b) O seu dinheiro
- c) Os seus amigos
- d) Os seus professores
- e) As suas notas escolares
- f) Os seus namorados(as)
- g) Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
- h) A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- i) O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- j) Outra. Qual? ____

33) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, os adultos mentem sobretudo sobre...

- a) A sua vida familiar
- b) Os seus companheiros
- c) Os seus filhos
- d) Os seus amigos
- e) A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- f) O seu trabalho
- g) O seu dinheiro
- h) Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool ...)
- i) O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- j) As suas doenças
- k) Outra. Qual? ____

33.1) Podes dar-me um exemplo concreto de uma mentira que um adulto poderá contar sobre esse assunto?

34) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, os adultos raramente mentem sobre...

- a) A sua vida familiar
- b) Os seus companheiros
- c) Os seus filhos
- d) Os seus amigos
- e) A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- f) O seu trabalho
- g) O seu dinheiro
- h) Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool ...)
- i) O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- j) As suas doenças
- k) Outra. Qual? ____

35) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, as crianças mais novas mentem sobretudo sobre...

- a) Os seus familiares
- b) Os seus amigos
- c) Os seus professores
- d) As suas notas escolares
- e) As suas brincadeiras
- f) O seu dinheiro
- g) O seu quotidiano (Horários; Higiene; Alimentação...)
- h) Outra. Qual? ____

35.1) Podes dar-me um exemplo concreto de uma mentira que uma criança mais nova poderá contar sobre esse assunto?

36) Completa a seguinte frase: Na minha opinião, as crianças mais novas raramente mentem sobre...

- a) Os seus familiares
- b) Os seus amigos
- c) Os seus professores
- d) As suas notas escolares
- e) As suas brincadeiras
- f) O seu dinheiro
- g) O seu quotidiano (Horários; Higiene; Alimentação...)
- h) Outra. Qual? ____

37) Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens a mentir aos pais?

- 1. Os seus amigos
- 2. Os seus professores
- 3. As suas notas escolares
- 4. Os seus namorados(as)
- 5. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
- 6. A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- 7. O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- 8. Outra. Qual? ____

38) Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens a mentir aos professores?

- 1. A sua vida quotidiana familiar (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
- 2. As suas notas escolares
- 3. Os seus gostos e interesses
- 4. Os seus amigos
- 5. Os seus namorados(as)
- 6. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
- 7. A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
- 8. Outra. Qual? ____

39) Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens a mentir aos seus colegas/amigos?

1. A sua vida familiar
2. O seu dinheiro
3. Os seus amigos
4. Os seus professores
5. As suas notas escolares
6. Os seus namorados(as)
7. Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
8. A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
9. O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
10. Outra. Qual? ____

V. De que formas se pode mentir?

40) Ouve com atenção as seguintes situações e responde às questões que se lhes seguem:

40.1) *O João recebeu o teste de Ciências e teve a nota mais baixa da turma. Nessa tarde, quando chegou a casa, a mãe lhe perguntou se tinha recebido o teste ao que ele respondeu: “Sim, recebi, e tive uma boa nota!”*

40.1.1) Consideras que o João mentiu à mãe?

40.1.2) Porquê?

40.2) *O João tinha teste de Inglês no dia seguinte mas, como não estava com vontade de estudar, ligou a consola e começou a jogar. Passado um pouco, ouviu os passos da mãe a aproximar-se do seu quarto e rapidamente desligou o jogo e sentou-se na secretária a folhear as páginas do livro.*

36.2.1) Consideras que o João mentiu à mãe?

36.2.2) Porquê?

40.3) *O João tinha teste de Inglês na hora seguinte mas, como não tinha estudado nada por ter estado o tempo todo a jogar consola, não sabia a matéria. Quando a Professora se aproximou da porta da sala de aula, o João colocou aparatosamente a mão na boca, simulou um vômito e pediu à Professora para fazer o teste noutra dia porque estava muito mal disposto.*

40.3.1) Consideras que o João mentiu à Professora?

40.3.2) Porquê?

40.4) *O João recebeu o teste de Ciências e teve a nota mais baixa da turma. Nessa tarde, quando chegou a casa, foi sentar-se na sua secretária e começou a treinar a assinatura da mãe. Quando estava quase perfeita, passou-a para a folha do teste e, no dia seguinte, quando a professora pediu para ver os testes assinados, ele também mostrou o seu.*

40.4.1) Consideras que o João mentiu à Professora?

40.4.2) Porquê?

40.5) *O João recebeu o teste de Ciências e teve a nota mais baixa da turma. Nessa tarde, quando chegou a casa, ao contrário do que esperava, a mãe não lhe perguntou se tinha recebido o teste e, portanto ele também não disse nada!*

40.5.1) Consideras que o João mentiu à Mãe?

40.5.2) Porquê?

40.6) *O João recebeu o teste de História e teve 40%, nota que sabia que não ia agradar à mãe. Então, quando chegou a casa, aproveitando que o algarismo “0” do “40” estava demasiado pequeno em comparação com o “4”, resolveu desenhar uma perninha no 0, de forma a transformá-lo num “9” e assim se passar a ler, 49%.*

40.6.1) Consideras que o João mentiu à Mãe?

40.6.2) Porquê?

40.7) *O João recebeu o teste de Matemática, que lhe tinha corrido muito mal e teve a nota mais baixa da turma. Nessa tarde, quando chegou a casa, a mãe perguntou-lhe se a nota tinha sido boa, ao qual ele respondeu em tom de gozo: “Oh sim! Muito boa, não sei mesmo se não serei o melhor aluno a matemática, lá na turma...”*

40.7.1) Consideras que o João mentiu à Mãe?

40.7.2) Porquê?

40.8) *O João estava no teste de Físico-Química e não conseguia lembrar-se de uma fórmula fundamental para resolver o último exercício. Então, disfarçadamente, tirou um papel cheio de cábulas da mala e colocou-o no colo de forma a conseguir espreitar, só que nesse momento a Professora virou-se e encaminhou-se para esse lado da sala de aula, o que obrigou o João a chegar-se à frente para tapar a folha com a camisola.*

40.8.1) Consideras que o João mentiu à Professora?

40.8.2) Porquê?

40.9) *O João estava no teste de Português e, quando se preparava mesmo para acabar, reparou que o seu melhor amigo estava aflito com uma pergunta e que tentava, desesperadamente, copiar pela colega do lado. Nesse momento, quando o João repara que a Professora se encaminhava para o canto da sala onde estava o amigo a copiar, decidiu chamá-la e inventou uma dúvida qualquer.*

40.9.1) Consideras que o João mentiu à Professora?

40.9.2) Porquê?

40.10) *A mãe do João estava quase a fazer anos e ele e o pai tinham ido ao centro comercial comprar-lhe um presente às escondidas, prometendo um ao outro que nenhum se iria descair. Quando chegaram a casa, a mãe olhou para o João e perguntou-lhe logo o que é que se passava para ele estar com um ar tão estranho, ao que o João respondeu de imediato, que não se passava nada e que se sentia perfeitamente normal.*

40.10.1) Consideras que o João mentiu à Mãe?

40.10.2) Porquê?

40.10.3) Imagina ainda a seguinte situação: *Apesar de ter tentado evitar contar, a mãe do João tinha continuado a insistir tanto com ele, que este teve mesmo de acabar por dizer a verdade, pedindo por tudo para a mãe não contar ao pai que já sabia, pois esse iria ficar mesmo chateado.*

40.10.3.1) Consideras que o João mentiu ao Pai?

40.10.3.2) Porquê?

- Fim! Obrigada pela tua Participação! -

Anexo 2



Questionário

- Alunos do Ensino Básico e Secundário -

Este questionário insere-se no âmbito de uma tese de Mestrado em Formação Pessoal e Social que está a ser desenvolvida no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e tem como objectivo, recolher informação sobre as concepções que os jovens têm sobre a *Mentira*, de acordo com o género e em diferentes momentos do seu percurso escolar.

O teu contributo é fundamental para esta investigação!

Todas as respostas que deres serão mantidas **anónimas e confidenciais**, de forma a que te sintas à vontade para seres o mais **honesto e sincero** possível em cada uma das questões. **Não há respostas certas nem respostas erradas!** Há uma infinidade de possíveis respostas a cada questão e todas elas são consideradas e tratadas da mesma forma. **Atenção: Este questionário tem frente e verso!**

Agradeço desde já o teu interesse e disponibilidade para responderes a este questionário.

Marina Martins

Departamento de Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

2008/2009

I - Caracterização Pessoal

1. **Idade:** ____ anos.
2. **Sexo:** Masculino ☐ Feminino ☐
3. **Nacionalidade:** Portuguesa ☐ Outra ☐ Qual? _____.
4. **Que ano escolar frequentas?** 7ºano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐
5. **Já alguma vez reprovaste?** Sim ☐ Não ☐
6. **Se respondeste “sim” na questão anterior, por favor indica em que ano(s) reprovaste?** _____

II. O que é a mentira?

(Em cada uma das questões que se seguem, assinala com um “X” a opção que para ti é a mais verdadeira)

1. Na tua opinião, o que é mentir?

1. ☐ Mentir é não dizer nada mesmo quando se sabe a verdade.
 2. ☐ Mentir é dizer algo que não corresponde à verdade.
 3. ☐ É dizer algo diferente daquilo que é a nossa opinião.
 4. ☐ Outra.
- Qual? _____

2. Qual das seguintes opções descreve melhor a tua atitude face à mentira?

1. ☐ Eu raramente minto porque costumo obedecer aos meus pais e tenho medo de ser castigado/a.
2. ☐ Eu só minto se tiver alguma coisa a ganhar com isso.
3. ☐ Eu raramente minto, pois quero que as pessoas acreditem e pensem bem de mim.
4. ☐ Eu raramente minto porque acho que mentir é incorrecto.
5. ☐ Outra. Qual? _____

3. Pensas que...

1. ☐ ...mentir faz parte da nossa vida.
2. ☐ ...só mentimos se quisermos.

4. Na tua opinião, dizer uma mentira é...

1. ☐ ... incorrecto e por isso nunca se deve mentir, seja qual for a situação.
2. ☐ ... incorrecto mas pode dar jeito em algumas situações.
3. ☐ ...é correcto e não tem nada de mal.

5. Na tua opinião, qual das seguintes opções corresponde à mentira mais grave?

1. ☐ Inventarem uma história sobre ti, a qual te pode trazer problemas sérios. (ficares de castigo; baterem-te; proibirem-te coisas que gostas de fazer...).
2. ☐ Inventarem uma história sobre os teus amigos, a qual pode pôr em causa, a vossa relação de amizade.
3. ☐ Inventarem uma história sobre uma pessoa que não conheces pessoalmente, mas que não tem nada a ver com o assunto e que vai ficar prejudicada.

6. Quando te vês envolvido numa mentira, o teu maior receio é...

1. ☐ ...que os adultos te castiguem, batam ou proíbam coisas que gostas de fazer.
2. ☐ ...que todos pensem que foste o único responsável.
3. ☐ ...que os teus amigos passem a ver-te como um mentiroso.
4. ☐ ...que a verdade não seja esclarecida.

7. Qual é que achas que é a consequência mais grave que uma pessoa que mente, pode ter de enfrentar?

1. ☐ Ser apanhada e ser castigada (baterem-lhe; proibirem coisas que gosta de fazer...)
2. ☐ Ser apanhada e ser gozada pelos amigos.
3. ☐ Ser apanhada e nunca mais ninguém acreditar/confiar em si.
4. ☐ Ser apanhada e haver consequências para outras pessoas.

8. Quem achas que mente mais, as crianças, os adolescentes ou os adultos?

1. ☐ Crianças
2. ☐ Adolescentes
3. ☐ Adultos

9. O que é que consideras mais grave, ser uma criança, um adolescente ou um adulto a mentir?

1. ☐ Criança
2. ☐ Adolescente
3. ☐ Adulto

II. A quem se mente?

(Em cada uma das questões que se seguem, assinala com um "X" a opção que para ti é a mais verdadeira)

10. Os jovens da tua idade mentem sobretudo à/ao/aos...

1. ☐ ...mãe
2. ☐ ...pai
3. ☐ ...pais (ambos)
4. ☐ ...melhor amigo/a
5. ☐ ...irmão/ã
6. ☐ ...namorado/a
7. ☐ ...professores
8. ☐ Outro. Quem? _____

11. Os jovens da tua idade raramente mentem à/ao/aos...

1. ☐ ...mãe
2. ☐ ...pai
3. ☐ ...pais (ambos)
4. ☐ ...melhor amigo/a
5. ☐ ...irmão/ã
6. ☐ ...namorado/a
7. ☐ ...professores
8. ☐ Outro. Quem? _____

12. Imagina que recebeste o teste de Matemática e que tiveste uma negativa muito baixa... Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?

1. ☐ Mãe
2. ☐ Pai
3. ☐ Pais (ambos)
4. ☐ Melhor amigo/a
5. ☐ Irmão/ã
6. ☐ Namorado/a
7. ☐ Professores

13. Imagina que recebeste o teste de Matemática e que tiveste uma negativa muito baixa... Quem era a última pessoa a quem contarias?

1. ☐ Mãe
2. ☐ Pai
3. ☐ Pais (ambos)
4. ☐ Melhor amigo/a
5. ☐ Irmão/ã
6. ☐ Namorado/a
7. ☐ Professores

14. Supõe que te acontecia algo de muito bom...mas secreto! Quem era a primeira pessoa a quem ias contar?

1. ☐ Mãe
2. ☐ Pai
3. ☐ Pais (ambos)
4. ☐ Melhor amigo/a
5. ☐ Irmão/ã
6. ☐ Namorado/a
7. ☐ Professores

15. Supõe que te acontecia algo de muito bom...mas secreto! Quem era última pessoa a quem contarias?

1. ☐ Mãe
2. ☐ Pai
3. ☐ Pais (ambos)
4. ☐ Melhor amigo/a
5. ☐ Irmão/ã
6. ☐ Namorado/a
7. ☐ Professores

III. Quando e porque se mente

(Em cada uma das questões que se seguem, assinala com um "X" a opção que para ti é a mais verdadeira)

16. Os jovens da tua idade mentem sobretudo porque...

1. ☐ ...têm medo de dizer a verdade
2. ☐ ...têm vergonha de admitir a verdade
3. ☐ ...se esquecem de contar a verdade
4. ☐ ...se enganam ao dizer a verdade
5. ☐ ...querem mentir de propósito
6. ☐ ...são demasiado orgulhosos para admitir a verdade
7. ☐ Outro. Qual? _____

17. Os jovens da tua idade mentem sobretudo quando...

1. ☐ ...têm algo a ganhar com isso
2. ☐ ...querem esconder alguma coisa
3. ☐ ...têm medo de ser castigados
4. ☐ ...são obrigados por alguém
5. ☐ ...querem apenas aborrecer alguém
6. ☐ ...querem magoar alguém
7. ☐ ...querem proteger alguém
8. ☐ Outra. Qual? _____

18. Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos pais?

1. ☐ Têm medo de ser castigados se disserem a verdade
2. ☐ Têm vergonha de assumir a verdade
3. ☐ Têm pena de desiludir os pais com a verdade
4. ☐ Fazem-no por revolta, maldade ou vingança quando não obtêm o que querem de outro modo.
5. ☐ Fazem-no apenas por distração, esquecimento ou desconhecimento da verdade.
6. ☐ Outro. Qual? _____

19. Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos professores?

1. ☐ Têm medo de ser castigados se disserem a verdade
2. ☐ Têm vergonha de assumir a verdade
3. ☐ Têm pena de desiludir os professores com a verdade
4. ☐ Fazem-no por revolta, maldade ou vingança quando não obtêm o que querem de outro modo.
5. ☐ Fazem-no apenas por distração, esquecimento ou desconhecimento da verdade.
6. ☐ Outro. Qual? _____

20. Quais os principais motivos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos colegas/amigos?

1. ☐ Têm medo de ser gozados pelos amigos
2. ☐ Querem ser iguais aos amigos
3. ☐ Têm medo de ser excluídos do grupo
4. ☐ Têm vergonha de assumir os seus problemas
5. ☐ Outro. Qual? _____

IV. Sobre o que se mente?

(Em cada uma das questões que se seguem, assinala com um “X” a opção que para ti é a mais verdadeira)

21. Os jovens da tua idade mentem sobretudo sobre...

1. ☐ ...a sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)
2. ☐ ...o seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)
3. ☐ ...os seus amigos (Quantos são; Quais são...)
4. ☐ ...os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)
5. ☐ ...as suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)
6. ☐ ...os seus namorados/as (Se têm ou não; Quem são...)
7. ☐ ...os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
8. ☐ ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
9. ☐ ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
10. ☐ Outra. Qual? _____

22. Os jovens da tua idade raramente mentem sobre...

1. ☐ ...a sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)
2. ☐ ...o seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)
3. ☐ ...os seus amigos (Quantos são; Quais são...)
4. ☐ ...os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)
5. ☐ ...as suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)
6. ☐ ...os seus namorados/as (Se têm ou não; Quem são...)
7. ☐ ...os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
8. ☐ ...a sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
9. ☐ ...o seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
10. ☐ Outra. Qual? _____

23. Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos pais?

1. ☐ Os seus amigos (Quantos são; Quais são...)
2. ☐ Os seus professores (O que dizem nas aulas; Como fazem nas aulas...)
3. ☐ As suas notas escolares (Se são boas ou más; Se receberam o teste...)
4. ☐ Os seus namorados(as) (Se têm ou não; Quem são...)
5. ☐ Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
6. ☐ A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
7. ☐ O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
8. ☐ Outra. Qual? _____

24. Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos professores?

1. ☐ A sua vida familiar (Relação com os pais; Idade e Profissão dos pais; ...)
2. ☐ O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
3. ☐ Assuntos escolares (Se trouxeram o material; Se assinaram o teste...)
4. ☐ Os seus gostos e interesses (O que fazem fora das aulas...)
5. ☐ Os seus amigos (Quantos são; Quais são...)
6. ☐ Os seus namorados(as) (Se têm ou não; Quem são...)
7. ☐ Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
8. ☐ A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
9. ☐ Outra. Qual? _____

25. Quais os principais assuntos que pensas que levam os jovens da tua idade a mentir aos seus colegas/amigos?

1. ☐ A sua família e vida familiar (Relação com os Pais; Idade e Profissão dos Pais...)
2. ☐ O seu quotidiano (Horários; Hábitos de Higiene; Alimentação...)
3. ☐ O seu dinheiro (As casas e carros que têm; A mesada que recebem;...)
4. ☐ As suas notas escolares (Se são boas ou más; Quantas negativas e positivas...)
5. ☐ Os seus namorados(as) (Se têm ou não; Quem são...)
6. ☐ Os seus feitos e conquistas (O que já fizeram, viram ou experimentaram...)
7. ☐ Os seus vícios e hábitos (Drogas; Tabaco; Álcool; Saídas à noite...)
8. ☐ A sua intimidade (Sexualidade; Orientação Sexual; Parceiros Sexuais...)
9. ☐ Outra. Qual? _____

V. De que formas se pode mentir?

26. Das seguintes situações, assinala as 3 que consideras que melhor traduzem o que é uma mentira:

1. ☐ Fingir que se está doente, para não se ir à escola
2. ☐ Copiar o teste pelo colega do lado, para se ter boa nota
3. ☐ Omitir (não contar) aos pais a nota de um teste, para não se ser castigado
4. ☐ Enganar um cliente no troco do café, para se ficar a ganhar dinheiro
5. ☐ Disfarçar os cabelos brancos, para se parecer mais novo
6. ☐ Fantasiar que se é outra pessoa, para se ser aceite num grupo
7. ☐ Esconder o maço de cigarros, para ninguém saber que se fuma
8. ☐ Encobrir um amigo que fez uma asneira, para que ele não seja apanhado
9. ☐ Guardar um segredo, para não se ser castigado
10. ☐ Revelar um segredo, para não se ser castigado

Atenção: Este questionário tem frente e verso, verifica que respondeste a todas as questões!

- FIM -

Muito obrigado pela tua participação!!!

Bibliografia

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research* (2ªed.). Londres: RoutledgeFalmer.
- Azevedo, M. (2008). *Teses relatórios e trabalhos escolares* (6.ª ed). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, S. A. (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Recuperado em 2009, Janeiro, de <http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas/violencia-nas-escolas.shtml>
- Balancho, L. S. F. (2004). Ser Pai: transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, 2 (22), 377-386. Recuperado em 2009, Janeiro 12, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312004000200006&script=sci_pdf&lng=pt
- Ballone, G.J. (2006). *Sobre a mentira*. Recuperado em 2009, Junho 15, de <http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=395&sec=35>
- Camino, C., Moraes, R. & Galvão, L. (s.d.). *Diferenças de Género no Raciocínio Moral*. Comunicação apresentada no X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPEs. Recuperado em 2009, Agosto 12, de http://www.simpsodes.pro.br/livro/SIMPSODES_Texto_08_Cleonice%20Raquel%20e%20Lilian.pdf

- Caniato, A. (2007). A banalização da mentira na sociedade contemporânea e a sua internalização como destrutividade psíquica. *Psicologia & Sociedade*, 19 (3), 96-107. Recuperado em 2009, Março 10, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a14v19n3.pdf>
- Carreteiro, R. M. (2004). *A mentira*. Recuperado em 2009, Março 11, de http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0220&area=d4&subarea=d4B
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5.^a ed.). London and New York: Routledge/Falmer.
- Comité de adolescência de la sociedad uruguaya de pediatria (2002). *Transtornos de conducta en la adolescência*. Recuperado em 2009, Julho 23, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S0004-05842002000200005&script=sci_arttext&lng=es
- Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Mixed Methods Research*. California, USA: Sage Publications.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições ASA.
- Derrida, J. (1996). História da mentira: prolegómenos. *Estudos Avançados*, 10 (27), 7-39. Recuperado em 2009, Maio 22, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141996000200002&script=sci_arttext
- *Dicionário da Língua Portuguesa* (1990). Porto: Porto Editora.

- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durant, W. (s.d.). *Filosofia da vida: os problemas filosóficos da existência humana*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Dwyer, D. (2000). *Interpersonal relationships*. London: Routledge Modular Psychology Series.
- Fink, A. (1995). *How to analyse survey data*. London: Sage Publications.
- Fink, A. (1995). *How to ask survey questions*. London: Sage Publications.
- Fink, A. (1995). *How to design surveys*. London: Sage Publications.
- Forte, M. J. (1996). O Adolescente e a Família. *Pediatria (São Paulo)*, 18(3), 157-161. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://pediatriasaopaulo.usp.br/upload/pdf/238.pdf>
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6ªed.) (D. R. Silva, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original em inglês publicado em 1981.)
- Gomes, L. R. & Chakur, C. R. (2005). Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 6, 33-43. Recuperado em 2008, Fevereiro 2, de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v06/m34562.pdf>
- Gonçalves, D. & Gomes, H. (2004). *Teoria Psicanalítica Contemporânea de Erikson*. Recuperado em 2007, Janeiro 09, de <http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm>.

- Greggersen, G. (s.d.). *Se não é verdade é o quê? Agostinho contra mentira*. Recuperado em 2009, Fevereiro 10, de <http://www.revistamirabilia.com/Numeros/Num4/artigos/art5.htm>
- Gurian, M. (2001). *Boys and girls learn differently!*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2.^a ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 1, 3-42.
- Hurstel, F. (2006). Autoridade e transmissão da "dívida de vida": Uma função fundamental dos pais. *Epistemo-somática*, 3(2), 163-173. Recuperado em 2008, Junho 27, de http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?pid=S198020052006000200002&script=sci_arttex
- Jamous, R. (1993). *Mensonge, violence et silence dans le monde méditerranéen*. Recuperado em 2009, Julho 23, de <http://terrain.revues.org/index3075.html>
- Kant, I. (1960). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Recuperado em 2009, Setembro 5, de <http://www.filonet.pro.br/livros/ebooks/metafcostumes.pdf>
- Leitão, H. (1999). Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1). Recuperado em 2009, Fevereiro 2, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100003&script=sci_arttext&lng=in

- Lima, M. A. B. (2003). *Mentira, dominação e sociabilidade: contribuição ao estudo da mentira na vida cotidiana*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (1ªed.). London: Sage Publications.
- Loparic, Z. (2006). *Kant e o pretense direito de mentir*. Recuperado em 2009, Maio 27, de <ftp://ftp.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/Zeljko-2-1-2-2006.pdf> .
- Lourenço, O. M. (2002). *Desenvolvimento sócio-moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, O. M. (2005). Desenvolvimento sociomoral: do raciocínio moral à educação para a justiça. In: G. L. Miranda & S. Bahia (Ed.), *Psicologia da Educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Manen, M. & Levering, B. (1996). *O segredo na infância: intimidade, privacidade e o self reconsiderado*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, D. (2007). *As crianças e as mentiras: um estudo no 2º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado inédita. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In: G. L. Miranda & S. Bahia (Ed.), *Psicologia da Educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches* (1.^a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de género e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos Feministas*, 11(2), 493-508. Recuperado em 2009, Janeiro 8, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-026X2003000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Nacht, S. (1979). *Freud e a psicanálise*. (1.^a ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Oliveira, E. A. & Marin, A. H. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 1-11. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a02v15n1.pdf>
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design and attitude measurement*. Londres: Continuum.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Lisboa: Edições Asa.
- Projectos Educativos de Escola, 2008/2009.

- Prust, L. W. & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 53-60. Recuperado em 2009, Janeiro 12, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epc/v24n1/v24n1a06.pdf>
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rath, L., Harmin, M. & Sidney, S. B. (1978). Distinção entre valores e processo de valorização. In: M. O. Valente (3.^aed.), *Antologia de Textos A Escola e a Educação para os Valores*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Reichert, C. B. & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico*, 38(3), 292-299. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1496/2173>
- Rodrigues, A. A. & Abeche, R. P. (2005, Maio). As implicações da família contemporânea no processo de identificação do adolescente. Comunicação apresentada no 1.^o Simpósio Anual do Adolescente. Recuperado em 2008, Junho 27, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200069&script=sci_arttext
- Ruiz, C. S. (2007). *Mentira, autoengaño, adicción y recaída*. Recuperado em 2009, Fevereiro 12, de www.institutospiral.com/cursosyseminarios/cadiz2007/dossier.pdf
- Salvater, F. (2006). *O valor de educar* (2.^aed.). Lisboa: Dom Quixote.

- Sampaio, L. R. (2007). A psicologia e a educação moral. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), 584-595. Recuperado em 2009, Julho 27, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a02.pdf>
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Texto inédito, Universidade Federal de Santa Catarina, Laboratório de Ensino à Distância.
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Orgs.) (2005). *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Smith, M. U. & Southerland, S. A. (s.d.). *Interviews*. Department of Internal Medicine Mercer University School of Medicine, Science Education University of Utah.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W.A. (2003). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (3^aed.) (C. M. Coimbra Vieira, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original em inglês publicado em 1988.)
- Starr, C. & McMillan, B. (2005). *Human biology* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Thomson Learning.
- Szelbracikowski, A.C. & Dessen, M. A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 33-40. Recuperado em 2008, Junho 27, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology, Combining qualitative and quantitative approaches*. California, USA: Series Editors.

- Tryphon, A., & Vonèche, J. (1996). *Piaget-Vygotsky, The social génesis of thought*. Reino Unido: Psychology Press.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ªed). Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian
- Valente, M. O. (1989). *A Educação para os Valores*. Recuperado em 2009, Maio 18, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educacao_valores.pdf
- Vasconcellos, A. T. (1999). Stress da vida e destino da mente. Em J. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e violência na criança e no jovem*. Lisboa: João Gomes-Pedro.
- Vivar, D. M. (2002). *La mentira infantil: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tese de doutoramento inédita. Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.
- Wagner, A., Ribeiro, L. & Bornholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), (sem pág). Recuperado em 2008, Junho 27, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100010&script=sci_arttext&tlng=pt
- Wagner, A., & Carpenedo, C. (2005). Estratégias de comunicação familiar: perspectiva dos filhos adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18 (2), 277-282. Recuperado em 2008, Junho 27, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/188/18818216.pdf>
- Wagner, A. & Falcke, D. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 75-80. Recuperado em 2008, Junho 27, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000100010&script=sci_pdf&tlng=pt

Legislação Consultada

- Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Referências On-line

- <http://www.cm-seixal.pt/CMSEIXAL/Homepage.html>, consultado em 2009, Abril 16.
- <http://www.cm-cascais.pt/cascais>, consultado em 2009, Abril 18.
- <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2> , consultado em 2008, Junho 27.
- <http://www.citacoes.net/pesquisar.php>, consultado em 2008, Junho 27.
- <http://www.priberam.pt>, consultado em 2009, Setembro 12.

Referências Multimédia

- Diciopédia 2006, Porto Editora.

